

The background is a colorful, abstract painting of a town square. In the center, there is a church with several golden domes and a tall bell tower. The buildings around the square are rendered in various colors like blue, purple, and yellow, with some having red roofs. The sky is filled with swirling, colorful patterns in shades of blue, purple, and yellow. The overall style is expressive and somewhat surreal.

**Категория "социального"
в современной педагогике
и психологии**

Часть 2

Министерство образования и науки Российской Федерации

Тольяттинский государственный университет

Научно-образовательный центр «Перспектива»

КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ 2-Й НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(ЗАОЧНОЙ) С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

ЧАСТЬ 2

2-3 апреля 2014 г.



Ульяновск

SIMJET

2014

УДК 316.33
ББК 60.5
К 29

К 29 Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 2. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – 539 с.

В сборнике представлены материалы по актуальным проблемам социальной педагогики и психологии, характеризуются инновационные направления социально-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, рассматривается влияние социально-психологических факторов на современную систему высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению образовательного пространства как сферы социальной работы.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и социальной работы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316.33
ББК 60.5

Редакционная коллегия сборника:

Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета;

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета;

Мешков Николай Иванович – доктор психологических наук, профессор Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева;

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета;

Гурылева Любовь Владимировна – кандидат психологических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

<i>Андреева Л.Г. (Пятигорск, Россия)</i> К вопросу об определении феномена «Элитное образование управленческих кадров»	8
<i>Андрийчук И.П. (Тернополь, Украина)</i> Психологические особенности развития коммуникативной компетентности старшеклассников	14
<i>Бабюк С.Н., Бабюк Т.И. (Каменец-Подольский, Украина)</i> Особенности методики занятий с детьми дошкольного возраста с ДЦП при развитии и коррекции силы мышц	19
<i>Баймуканова М.Т., Киямбикова А.Ж. (Қарағанды, Қазақстан)</i> Көп тілді элеуметте келешек ұрпақ тұлғасына халықтық құндылықтарды қалыптастыру	24
<i>Баймуканова М.Т., Умуркулова М.Н. (Қарағанды, Қазақстан)</i> Отбасы-интернат типіндегі мекемелерде баланың элеуметтену ерекшеліктері	30
<i>Барчий М.С. (Мукачево, Украина)</i> Проблема формирования коммуникативных умений педагога	36
<i>Белозуб Л.Н. (Запорожье, Украина)</i> Социально-культурная среда как фактор формирования национального сознания студенческой молодежи	40
<i>Беседа Н.А. (Полтава, Украина)</i> Проектный подход к формированию здоровьесберегающего образовательного пространства в школе	44
<i>Болдырев А.В. (Хмельницкий, Украина)</i> Формирование фасилитативной направленности у будущих офицеров-пограничников	49
<i>Борисюк А.С. (Черновцы, Украина)</i> Психологические особенности профессионального общения	52
<i>Бородина И.И. (Симферополь, Россия)</i> Условия оптимизации развития мотивационной сферы личности будущего психолога	58
<i>Бригадир М.Б. (Тернополь, Украина)</i> Осознанный выбор в развитие и становление личностного потенциала участников образовательного процесса	65
<i>Бурганова Н.Т. (Набережные Челны, Россия)</i> Создание учебного коммуникативного пространства для развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза	70
<i>Бучковская Г.В. (Хмельницкий, Украина)</i> Взаимодействие музея народного декоративно-прикладного искусства и учебного заведения в этнохудожественном и трудовом воспитании современной молодежи	75
<i>Василенко В.А. (Сумы, Украина)</i> Лингвотеоретический анализ политической языковой картины мира	79
<i>Василенко М.Е. (Сумы, Украина)</i> Педагогические особенности профессиональной подготовки студентов-правоведов к консультативной деятельности	83
<i>Василькевич Я.З. (Переяслав-Хмельницкий, Украина)</i> Особенности развития креативности личности в образовательных учреждениях интернатного типа	87
<i>Вернидуб Р.М. (Киев, Украина)</i> Проблемы модернизации образовательного пространства в контексте институциональных и глобальных трансформаций современного общества	93
<i>Гаевская Е.Г. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Педагогические аспекты теорий управления знанием	98
<i>Галеева Н.Л. (Москва, Россия)</i> Качество социальности системы управления в школе	103

<i>Галигузова А.И. (Киев, Украина) Психологические особенности общения студентов в сети интернет как сфера социальных отношений</i>	109
<i>Галкина Л.А. (Волжский, Россия) Гендерные особенности социального интеллекта современных старшеклассников</i>	115
<i>Гаркович А.Л. (Полтава, Украина) Проектирование образовательной среды при изучении химии в высших учебных заведениях</i>	120
<i>Говорун Т.В., Коськина Д.А. (Киев, Украина) Категория гендера в прогнозировании экономического поведения студенческой молодежи</i>	126
<i>Гунбина С.В. (Челябинск, Россия) Исследование проблемы социальной активности в педагогической науке</i>	130
<i>Донченко Я.А. (Славянск, Украина) Роль школьного курса информатики в формировании самостоятельности у учащихся</i>	134
<i>Дубровина И.В. (Умань, Украина) Система последиplomного образования как аспект самообразования учителей музыки</i>	138
<i>Духновский С.В. (Курган, Россия) Профилактика дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса</i>	144
<i>Еганов А.В., Мотепоненко А.Г., Быков В.С. (Челябинск, Екатеринбург, Россия) Образовательное пространство в сфере социальных отношений воспитания личности патриотической направленности в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей</i>	149
<i>Ермина Л.И., Белозерова Д.Д. (Ульяновск, Россия) Развитие социальной активности студентов в проектной деятельности</i>	153
<i>Есюков А.И., Жиляева Е.И. (Северодвинск, Россия) С.И. Гессен и В.В. Зеньковский: диалог двух концепций образования</i>	159
<i>Жаровцева Т.Г. (Одесса, Украина) Современные тенденции возникновения неблагополучных семей</i>	165
<i>Железовский Б.Е., Белов Ф.А. (Саратов, Россия) Классификационные параметры компенсационной мультимедийной технологии</i>	170
<i>Зорий Я.Б., Киселица О.М. (Черновцы, Украина) Педагогическое мастерство как показатель профессионализма будущего учителя физической культуры</i>	173
<i>Илакавичус М.Р. (Санкт-Петербург, Россия) Неформальное образование для разновозрастных сообществ как пространство самоорганизации практик поддержания «онтологической безопасности» в условиях «общества риска»</i>	178
<i>Ирза В.И. (Славянск, Украина) Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе исследовательской работы</i>	182
<i>Калашиник Л.С. (Киев, Украина) Понятие «социализация» в современной китайской педагогической науке</i>	187
<i>Калашиник Н.Г. (Киев, Украина) Густосология как неотъемлемый компонент социализации личности</i>	191
<i>Капитанова Т.И. (Саранск, Россия) К вопросу о взаимодействии школы и семьи</i>	196
<i>Кендирбекова Ж.Х., Баймуканова М.Т. (Караганда, Казахстан) Связь и взаимообусловленность институционального и внеинституционального компонентов этнокультурного образовательного пространства</i>	200
<i>Коваленко Е.Г. (Полтава, Украина) Использование социально психологического тренинга для коррекции межличностного общения в пожилом возрасте</i>	203
<i>Комар Е.С. (Умань, Украина) Становление образования взрослых во Франции в сфере социальных отношений</i>	209
<i>Корниенко И.А. (Мукачево, Украина) Специфика формирования совладающего поведения в контексте профессионализации студентов</i>	215

<i>Кравец В.П. (Тернополь, Украина) Взгляды В.А. Сухомлинского на подготовку учащейся молодежи к будущей семейной жизни: уроки для современной педагогики</i>	220
<i>Кучай А.В. (Черкассы, Украина) Содержание и составляющие понятия «мультимедиа» и «средства мультимедиа»</i>	227
<i>Кучерук О.Я. (Хмельницкий, Украина) Компетентностный подход как методологический инструмент модернизации подготовки будущих ИТ-специалистов</i>	236
<i>Кушнир В.Н. (Умань, Украина) Опыт фуракции старших классов общеобразовательных заведений Российской империи II половины XIX - нач. XX века</i>	240
<i>Лаврентьева Т.В. (Орск, Россия) Обучение переводу с позиций языковой личности переводчика</i>	246
<i>Лаврентьева О.Ю., Карнаухова Н.О., Фатыхова А.Л. (Стерлитамак, Россия) Ответственность – нравственное свойство личности</i>	250
<i>Лебедева И.П. (Пермь, Россия) Проблема типологизации студентов как потребителей образовательных услуг высшей школы</i>	253
<i>Левшин Н.Н. (Киев, Украина) Структура учебного материала как фактор социализации личности</i>	257
<i>Лесик А.В. (Киев, Украина) Изменения акцентов в цикле социально-гуманитарных дисциплин</i>	264
<i>Личак Н.А. (Ярославль, Россия) Музеи занимательных наук как научные аттракционы</i>	269
<i>Лобач Н.В. (Полтава, Украина) Информационно-аналитическая компетентность будущих врачей как составляющая их профессиональной компетентности</i>	272
<i>Лодатко Е.А. (Черкассы, Украина) Социокультурные начала профессиональной подготовки учителя начальных классов</i>	279
<i>Люсова О.В. (Волжский, Россия) Третий возраст: факторы развития</i>	285
<i>Мазурчук Е.О., Шкаденкова А.В. (Екатеринбург, Россия, Украина) Психолого-педагогическое сопровождение родителей, лишенных родительских прав</i>	291
<i>Марченко Н.В. (Киев, Украина) Сущность содержания понятия «научно-педагогическая деятельность»</i>	294
<i>Маиталер А.Н. (Хмельницкий, Украина) Адаптация офицеров-пограничников в системе повышения квалификации</i>	301
<i>Медведева И.А. (Пенза, Россия) Различия в характеристиках межличностного взаимодействия учащихся старшего и младшего подросткового возраста</i>	304
<i>Миленина М.М. (Киев, Украина) Цивилизационные критерии развития интеллекта: антропологический аспект</i>	307
<i>Мишенина Т.М. (Кривой Рог, Украина) Подготовка будущих учителей филологических специальностей в контексте современной образовательной парадигмы</i>	312
<i>Моцык Р.В. (Каменец-Подольский, Украина) Исследование проблемы становления информационного общества на современном этапе его развития</i>	319
<i>Муковоз А.П. (Умань, Украина) Дистанционное обучение учителей начальной школы в системе непрерывного образования: пути организации</i>	324
<i>Нагорнова А.Ю., Вагина Е.Е. (Тольятти, Ульяновск, Россия) Анализ нормативно-правовой базы социального обслуживания детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</i>	330
<i>Нагорнова А.Ю., Макарова Т.А. (Тольятти, Ульяновск, Россия) Модель социокультурной реабилитации инвалидов</i>	336

<i>Наумов В.В. (Тула, Россия)</i> Исторические аспекты возникновения и развития института освобождения от уголовной ответственности в России	341
<i>Наумов В.В. (Тула, Россия)</i> К вопросу о классификации специальных случаев освобождения от уголовной ответственности по УК России	343
<i>Наурызбаева Р.Н. (Кызылорда, Казахстан)</i> Развитие эстетических качеств личности в творческой деятельности средствами искусства	345
<i>Наурызбаева Р.Н. (Кызылорда, Казахстан)</i> Сущность и структура преемственности в развитии творческой направленности личности средствами искусства	352
<i>Немеш Ю.В. (Киев, Украина)</i> Анализ психологических условий и особенностей профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса	358
<i>Орлов Е.В. (Нижний Новгород, Россия)</i> Социальное управление и педагогика в образовательном пространстве	365
<i>Пермякова Н.В. (Белгород, Россия)</i> Роль ученического самоуправления в развитии личности	369
<i>Пишун С.Г. (Сумы, Украина)</i> Ценностные ориентации как инструмент развития и самореализации личности студента в социуме	372
<i>Прохорова Г.А., Архангельский Л.Л. (Тула, Россия)</i> Феномен соотношения морали и справедливости в учении И.А. Ильина	376
<i>Сараева Е.В. (Херсон, Украина)</i> Детский коллектив как психолого-педагогический феномен	380
<i>Саяпина Н.Н. (Саратов, Россия)</i> Социализация школьников в дидактическом взаимодействии	385
<i>Смирная А.А. (Красноярск, Россия)</i> Волонтерская деятельность в контексте освоения студентами направления «социальная работа» общекультурных и профессиональных компетенций	390
<i>Смолинская О.Е. (Дрогобыч, Украина)</i> Экологизм как принцип организации культурно-образовательного пространства педагогического университета	396
<i>Сорокина Т.Н., Сулягина Е.А. (Саранск, Россия)</i> Образовательное пространство электронного дневника как сфера социальных отношений «учитель-ученик-родитель»	401
<i>Стадниченко Н.В. (Запорожье, Украина)</i> Формирование профессионального общения будущего актёра в рамках современного образовательного пространства	405
<i>Стрижак С.В. (Полтава, Украина)</i> Педагогические условия формирования исследовательских умений школьников	410
<i>Сунгурова Н.Л. (Москва, Россия)</i> Информационно-психологическая безопасность личности студентов в образовательном пространстве	414
<i>Суржикова И.А. (Умань, Украина)</i> Педагогические идеи С. Френе в мировом образовательном сообществе	419
<i>Суржикова Ю.С. (Умань, Украина)</i> Педагогическое наследие Джо Кинчело: перспективы исследования	424
<i>Твердовская О.В. (Киев, Украина)</i> Трансформация духовных ценностей человека в динамике социальной реальности: образовательный аспект	427
<i>Терентьева Моралес Л.В. (Краснодар, Россия)</i> Социолингвистический подход к исследованию взаимоотношений между языком и культурой	435
<i>Топузов О.М. (Киев, Украина)</i> Методы проблемного обучения географии в системе современного среднего образования	438
<i>Тросюк И.Н. (Киев, Украина)</i> Виртуальные средства обучения в процессе преподавания географии Украины: компетентностный контекст	444

<i>Трубавина И.Н. (Харьков, Украина) Семья как предмет социально-педагогических исследований</i>	449
<i>Тузова Е.М. (Тула, Россия) Социальный аспект культуры профессионального общения</i>	451
<i>Тюрина В.А. (Харьков, Украина) Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними, осужденными к альтернативным наказаниям</i>	453
<i>Федоров П.А., Абдуллин М.М., Андриянова С.О., Решетнев Г.В. (Уфа, Россия) Совершенствование традиционного способа обучения технических дисциплин</i>	457
<i>Фокина А.Б. (Тюмень, Россия) К вопросу о проблемах трансформации образовательного пространства</i>	459
<i>Фокина Н.Н. (Пермь, Россия) Компоненты базовой культуры личности: терминологические и эмпирические аспекты</i>	462
<i>Фролов А.А., Аксёнов С.И. (Нижний Новгород, Россия) А.С. Макаренко как социальный педагог-реформатор (к вопросу о социализации)</i>	467
<i>Цветкова А.Г. (Славянск, Украина) Создание креативно-развивающего образовательного пространства как условие профессионального самосовершенствования преподавателя высшей школы</i>	473
<i>Чвала М.С. (Ялта, Россия) Развитие социальной компетентности будущих специалистов в области графического дизайна в процессе изучения специальных дисциплин</i>	478
<i>Червинская И.Б. (Ивано-Франковск, Украина) Образовательное пространство сельской школы как среда социального воспитания школьников</i>	480
<i>Чичкова И.В. (Пятигорск, Россия) Дисциплины математического цикла как средство формирования управленческих компетенций бакалавров экономики</i>	487
<i>Чувашова И.А. (Кемерово, Россия) Взаимосвязь эмоционального выгорания и смысложизненных ориентаций в педагогической деятельности</i>	489
<i>Шамсутдинова А.Н. (Кузнециха, Россия) Образовательное пространство - сфера взаимодействия субъектов</i>	495
<i>Шарата Н.Г. (Николаев, Украина) Историко-аналитическая характеристика организационно-управленческой структуры высшего образования (IV в. до н.э. – первая треть XIX в.)</i>	500
<i>Шевченко Е.В. (Киев, Украина) Национальная идентификация в становлении образа «Я» личности</i>	505
<i>Шевчук Е.С., Шевчук С.П. (Николаев, Украина) Межличностные отношения как фактор эффективности интерактивного обучения</i>	511
<i>Шульга И.М. (Тернополь, Украина) Гендерная составляющая в оздоровительной среде начальной школы Украины</i>	515
<i>Щупленков Н.О. (Ессентуки, Россия) Национальная духовность и социокультурный кризис</i>	520
<i>Щупленков О.В. (Ессентуки, Россия) Духовный кризис российского общества и проблема развития личности</i>	527
<i>Яцук С.Н. (Умань, Украина) Научно-исследовательская деятельность будущего магистра технологического образования в высших педагогических учебных заведениях Украины</i>	532

СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 378

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФЕНОМЕНА «ЭЛИТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ» [1]

© 2014

Л.Г. Андреева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, исторических и математических дисциплин
*Северо-Кавказский институт-филиал РАНХиГС, Пятигорск (Россия),
aludgen@yandex.ru*

В извечном со времен Сократа, Платона и Аристотеля треугольнике – государство, общество и человек – образованию всегда отводилась роль главного цивилизационного фактора. Если на рубеже XIX – XX вв. во всем мире работники просвещения решали, прежде всего, педагогические и культурологические задачи, то в современных условиях положение дел меняется коренным образом: образование начинает активно влиять на развитие общественного производства и становление современной цивилизации. Процесс интеллектуализации экономики и других сторон общественной жизни становится важной приметой нынешнего времени. Проявляется он, с одной стороны, в возрастании роли науки и образования, а с другой – в усилении значения элит внутри отраслей народного хозяйства. Это способствует формированию и совершенствованию образовательного, профессионального, научного, духовного потенциала общества, его элиты и является важнейшими факторами социально-экономического развития [2].

Элита (от фр. elite – лучший, избранный) – это неотъемлемая составляющая любого социума. Она берет на себя ответственность за управление социумом и управляет им, разрабатывает модели поведения, формирует стереотипы. Термин «элита» получил статус понятийного и был введен в научный оборот в начале XX века, однако вот уже более 100 лет ученые так и не пришли к консенсусу в его дефиниции.

Анализ научных исследований в области социологии, политологии, философии, педагогики показывает, что к трактовке понятия подходят как с позиции аксиологии, понимая под элитой лучших представителей социума, в полной мере отвечающих требованиям норм общественной морали и нравственности, так и с позиции отношения к власти, называя элитой часть общества, реально обладающую властными полномочиями в силу своего социального происхождения.

Согласно различным социально-философским концепциям термин «элита» трактуется как:

- правящий класс, осуществляющий функции управления в силу своей социально-классовой принадлежности (социально-классовые концепции элит, раскрытые в трудах Р. Дарендорфа, В. Ленина, К. Маркса, Ф. Энгельса и др.);

- высший класс, представители которого достигли высокого положения в обществе (структурно-функциональные концепции, обоснованные в исследованиях Г. Моска, Г. Парсонса, В. Парето, П.А. Сорокина и др.);

- меритократия (власть достойных), представители которой обладают высоким моральным авторитетом и являются лидерами в различных областях знания благодаря высокому уровню развития профессиональных компетенций (культурно-аналитические концепции Д. Бела, М. Янга и др.).

В нашем исследовании мы, вслед за Г.К. Ашиным [3], отстаиваем понимание

элиты как группы уважаемых, авторитетных и влиятельных людей, которые лидируют в выработке норм общественной морали и нравственности, наделенных полномочиями принимать общественно важные решения, отличающихся особыми психологическими, социальными качествами, престижем и привилегированным положением.

Элита выполняет в обществе как управленческую, так и нормативную, стандартоустанавливающую функцию. Выступая в качестве «примера», «личностного образца», представители элит закрепляют в общественном сознании идеальные представления, стереотипы поведения, позиционирующиеся в качестве ценностных ориентиров социума. Выполняя управленческие функции, элита реализует в практической деятельности приемлемую в данный исторический период модель управления.

Данное понимание элит не исключает выделение формальной и неформальной элиты.

Процессы воспроизводства, рекрутизации элит являются объектом изучения целого ряда наук. Среди них история, философия, социология, теория элит, элитология (и не достаточно изученные ее отрасли «элитная инженерия» и «элитная педагогика»). Элитная инженерия, по словам исследователя В.А. Мясоедовой, «оформляется в рамках стратегического менеджмента» и рассматривает «методологические механизмы формирования управленческой элиты как высшего кадрового состава управления» [4]. Элитная педагогика рассматривает вопросы педагогической поддержки и сопровождения личности с целью ее элитизации.

Появление элитной инженерии, по мнению В.А. Мясоедовой, было обусловлено необходимостью преодоления системного кризиса, который «зародился в организационных структурах уже в начале XX века и по мере развития научно-технического прогресса приобрел глобальный масштаб, инициировал кризисы в различных сферах человеческой деятельности – экономические, политические, финансовые» [4].

Рассматривая элитную инженерию как механизм формирования класса «профессионалов власти», В.А. Мясоедова выделяет в этой отрасли знания подсистемы, нацеленные на удовлетворение насущных потребностей общества в подборе управленческих кадров: 1) оценку качества существующей элиты, а также потребностей и общества; 2) моделирование системы образования на принципах элитной педагогики и «равных возможностей»; 3) формирование социокультурных матриц самоидентификации элиты; 4) формирование механизмов рекрутизации элиты; 5) моделирование социально-политического пространства как открытой конкурентоспособной среды «селекции» элиты [4].

Выделение элитной педагогики в качестве самостоятельно научной дисциплины было обусловлено сменой моделей воспроизводства и рекрутизации элит, переходом от элитарного образования, доступного привилегированным слоям общества, к элитному, общедоступному, ориентированному на поиск эффективных способов педагогической поддержки и сопровождения наиболее талантливых членов социума.

Несмотря на то, что понятие «элитное образование» появилось в отечественной педагогике относительно недавно, исследования в области истории педагогики и образования, свидетельствуют, что вопросы воспитания элит были актуальны для отечественной и зарубежной педагогики всегда.

На протяжении всей истории развития человечества уделялось пристальное внимание подготовке тех, кому предстоит управлять обществом. Каждая историческая эпоха по-своему определяла совокупность критериев, необходимых для вхождения личности в элитарные (элитные) слои. Среди них: классовая принадлежность, физическое здоровье, вероисповедание, сила духа, уровень образования, богатый

жизненный опыт, исключительные способности, уровень материального благосостояния и т.д.

Первобытное общество заботилось о физической выносливости вождей, ценило наличие знаний об окружающем мире, умение «оказывать влияние» на высшие силы. В период феодальных отношений важным было умение объединить людей идеей богоизбранности, поэтому на первый план выходило происхождение; капитализм уделял внимание капиталу, а современная постиндустриальная формация в качестве ключевого ресурса элиты отдает предпочтение интеллектуальным способностям.

Выбор метода воспроизводства элит детерминирован социально-историческими условиями, социокультурными парадигмами, сложившимися в обществе в конкретный исторический период. Так как образованию традиционно отводится функция «производства» людей в рамках одобряемой и поддерживаемой социумом модели, то элита осваивала особо ценный для социума набор знаний, умений и навыков. На начальном этапе развития общества содержание образования было представлено «мифами», «образцами», «правилами», дающими представления о картине мира и месте человека в ней, а образование было нацелено на гармонизацию отношений человека с окружающим миром. Элите (жрецам и вождям) отводилась функция посредников между миром людей и миром духов. Ключевой компетенцией элиты в этом случае выступала способность толковать события и явления.

С усложнением видов деятельности изменялось содержание образования элит. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что на более поздних этапах в содержании образования отчетливо выделяются как «нормы деятельности», «методики» и начатки «знаний» (Начала, Канон, Органон, Элементы), так и более сложные формы систематизации знаний (Библия, Комментарии, Сумы). При этом процесс производства знаний выступал одновременно с процессом обучения элит и отождествлялся с ним. Элита воспринималась как источник знания и как носитель общественной морали.

В средние века упор делался на обучение пониманию. Ключевым элементом содержания образования элит выступала особая герменевтика текста. Целенаправленное изучение составило основу наук как специальных учебных «предметов», которые необходимо было освоить отрокам из высших сословий.

Образование в последующий исторический период предполагало не только трансляцию знаний, но и «передачу образа жизни». Отсюда такая известная нам форма подготовки элит как школа-монастырь, прообраз элитарных европейских и американских вузов. Обучение в подобном образовательном учреждении гарантировало (и продолжает гарантировать) учащимся вхождение в «цвета» общества.

Образ жизни остается основным содержанием обучения и воспитания вплоть до эпохи Просвещения и определяет содержание элитарного образования как общественного блага, доступного избранным. Изменение подходов к образованию означает разрушение единства культуры: сколько образов жизни, столько и культур [5].

Стремление к демократизации и обобществлению содержания образования, составляющее ядро педагогической программы Просвещения, на деле выразилось в становлении техники преподавания и передачи знаний. Обучение элит отделяется от воспитания и формирования образа жизни, становится подосновой всего образовательного процесса, тем самым переводя его в поле структурно-функционального подхода, как к определению элит, так и к их образованию. В качестве главных признаков структурно-функционального подхода традиционно выделяют социальный статус и престиж, которые в свою очередь обусловлены рядом характеристик «достоинства» личности, как то: происхождение, профессиональная, половая, национальная, конфессиональная принадлежность, возраст и др.

Педагогические системы, существующие в рамках структурно-функционального подхода к подготовке элит, опираются на следующие положения:

1. Принятие закономерности деления социума на властвующее творческое меньшинство и пассивное большинство, не способное к творческой деятельности как явления, которое обусловлено естественной природой человека и общества.

2. Осознание различия в психологических качествах представителей элиты и народа (т.н. психология аристократа и психология раба), обусловленное происхождением и воспитанием.

3. Понимание группового единства, сплоченности, обусловленных общей принадлежностью и положением в обществе, элитарного самосознания, проявляющегося в готовности взять на себя ответственность за управление обществом и его благосостояние.

4. Признание широкими массами легитимности права элиты на общественное управление.

5. Утверждение структурного постоянства властных отношений элиты.

6. Необходимость ротации элит в процессе борьбы за власть.

7. Деление элит по функциональному признаку на военную, политическую, интеллектуальную, финансовую, административную элиты и др. и разработка образовательных программ для удовлетворения потребностей государства в соответствующей сфере деятельности.

Структурно-функциональный подход к построению управленческих моделей и воспроизводству элит характерен для многих стран, в том числе и России, однако нередко мы видим сочетание вышеназванных принципов с положениями ценностного, меритократического подхода [6], среди которых признание элиты как:

- наиболее ценного элемента общества, обладающего нравственными качествами и способностями, которые необходимы для динамичного развития общества;

- правящего класса, обоснованно занимающего господствующее положение в обществе;

- класса, формирующегося из наиболее талантливых членов общества путем отбора на основе равенства возможностей.

Для педагогических систем, функционирующих на основе ценностного подхода, характерна ориентация на формирование общекультурных ценностей в рамках гуманистической парадигмы. Развитие в таких системах рассматривается как закономерный процесс, в ходе которого происходит замещение старого, отжившего, новым, удовлетворяющим в полной мере потребности быстро меняющегося общества. Наиболее полно этот подход отражен в концепции непрерывного образования, нацеленной на постоянное всестороннее развитие личности в течение всей жизни, на увеличение возможностей трудовой и социальной адаптации к быстро меняющемуся миру путем формирования потребности личности в постоянном развитии, саморазвитии и самосовершенствовании.

Ценностный подход к образованию элиты представляется нам наиболее перспективным. Ценностные теории элиты в большей мере соответствуют потребностям динамично развивающегося демократического общества. Целью педагогической системы, опирающейся на них, является формирование авторитетных лидеров, способных создать здоровое, социально ответственное общество с иерархической структурой, в котором каждый обладает возможностью принять участие в государственном управлении посредством институтов гражданского общества; где элита – уважаемая часть общества, являющая собой пример нравственного поведения и руководящая массами с их добровольного согласия, которое выражается в ходе свободных выборов.

Ценностные представления об элитах, взятые на вооружение элитной педагогикой, лежат в основе концепций демократического элитизма Р.Даля, С.М. Липсета и др. Они предусматривают поиски новых способов рекрутирования элит, разработки инновационных путей педагогической поддержки наиболее активных и интеллектуально развитых членов общества. Этими качествами, на наш взгляд, и должны обладать представители современной управленческой элиты, изучению которой уделяется пристальное внимание последние двадцать лет.

Термин «управленческая элита» [7] употребляется исследователями в различных его вариациях: «административно-управленческая элита», «политико-управленческая элита», «государственно-управленческая элита», «технократия», «бизнес-элита». Введение этого термина в научный оборот обусловлено, на наш взгляд, началом новой, постиндустриальной формации – информационного общества, для управления которым нужны люди, обладающие не только административными, политическими, научно-исследовательскими навыками, но менеджеры новой формации, способные управлять знаниями, названные Д. Белом и М. Янгом меритократией – элитой знаний, компетентности.

Приход элиты новой формации, по мнению Бела, закономерен. Если для «доиндустриальной» формации (рабовладельческий и феодальный строй) ключевой, определяющей общественное развитие была «элита крови», аристократическая элита, занимавшая ведущую позицию в силу своего происхождения, то индустриальная формация выдвинула на первый план «элиты богатства» (капиталистическую элиту). В постиндустриальном обществе экономические отношения уходят на второй план, поэтому лидирующие позиции занимают элиты, обеспечивающие «производство знаний» и управление ими. Наиболее полезными для общества становятся самые способные, талантливые, креативные, мобильные, готовые к коренному изменению сложившихся стереотипов мышления и общественного поведения.

Таким образом, феномен «управленческая элита» рассматривается нами как качественно новая страта, сформировавшаяся во второй половине XX века, носитель знаний и компетентности в различных областях знаний. К управленческой элите на современном этапе развития общества могут быть отнесены руководители и специалисты всех рангов, осуществляющие управленческие функции в различных отраслях народного хозяйства и государственной службы.

В. Шепель подчеркивает, что управленческая деятельность – это «реальная власть одних людей над другими», поэтому руководитель «призван быть, прежде всего, социальным архитектором», выстраивающим новые связи и системы коммуникации». Сегодня «ощущается острая потребность в подготовке нового поколения российских менеджеров». Занимаясь решением этой проблемы, необходимо «сформировать в управленце интерес к постоянному повышению своей компетентности». Каждый руководитель должен уметь не только теоретически грамотно обосновать управленческую деятельность, но и обладать «фундаментальной и реальной для применения концепцией», что подтверждает «полезность наличия у каждого, кто профессионально занимается управлением, четкой и прозрачной идеологии», то есть «системы идей, понятий, суждений о смысле управленческой деятельности, о принципах, формах и методах ее цивилизованного осуществления» [8].

Образование элиты должно представлять собой управляемый процесс, обеспечивающий всестороннее развитие личности, опережающую подготовку к активной профессиональной деятельности в образовательных и внеобразовательных системах; своего рода открытый «университет личности» (термин П.Г. Щедровицкого), в котором происходит постоянный процесс личностного роста. При этом обучение управленческой элиты в системе ВПО должно реализовываться как управление процессами

(индивидуальными программами) развития, что требует поиска нового подхода, формирования новой идеологии в области образования [9].

Высшее образование призвано стать одним из важнейших опорных элементов, оказывающим наиболее существенное влияние на все стороны общественной жизни и выступающим в качестве ресурсной базы для формирования элиты. Содержание образования управленческой элиты должно быть нацелено на опережающее развитие личности, выстраивание ее профессиональной траектории, формирование таких психологических качеств и универсальных профессиональных навыков, которые позволят личности быть востребованной в различных областях социальной практики.

Всестороннее развитие личности и расширение набора компетенций обеспечивается преемственностью и многовариантностью практик, ориентированностью общего, профессионального и альтернативного образования, где в рамках учебных программ помимо самих знаний, умений, навыков в качестве главного компонента в содержание образования входит «личностный опыт»: процесс поиска необходимых знаний, опыта их «освоения» и практического применения, самообразования. В результате такого образования формируется уникальная, нацеленная на постоянное развитие личности, подготовленная к универсальной управленческой деятельности, имеющая в наличии оформившиеся познавательные запросы и обладающая духовными потребностями, способная самостоятельно планировать и реализовать свои цели, осуществлять осознанное служение обществу и управлять им.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Материалы исследования автора (Андреевой Л.Г.), включенные в отчет о научно-исследовательской работе в рамках государственного задания (№531 П17 от 07.02.2013) по направлению «Образовательные аспекты формирования элит в Российской Федерации» на тему: «Совершенствование образовательных технологий работы с талантливой молодежью по развитию профессиональных (управленческих) компетенций».
2. Алиева С.В. Креативное образование управленческих кадров в высшей школе. Ростов-на-Дону – Пятигорск: Издательство СКАГС, 2004. 388с.
3. Ашин Г.К. Элитология. М., 1999.
4. Мясоедова В.А. Элитная инженерия // Теория и практика общественного развития (фил. науки). 2013. № 10.
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII [Текст] / С.Ф. Егоров, Л.Н. Пушкарев, Я.Н. Шапов. М.: Педагогика, 1985.
6. Политическая наука: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Междунар. отношения, 1995. С. 24.
7. Понеделков А.В. Политическая элита: генезис и проблемы ее становления в России. Ростов-на-Дону, 1995.
8. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М.: Нар. образование, 1999. 432с.
9. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). М., 1993. С. 27.

TO THE QUESTION OF THE DEFINITION OF THE PHENOMENON «ELITE EDUCATION OF MANAGERS»

© 2014

L.G. Andreeva, Ph.D., assistant professor of humanities, historical and mathematical disciplines
North-Caucasus Institute, Pyatigorsk (Russia), aludgen@yandex.ru

УДК 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

© 2014

И.П. Андрийчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии

Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Тернополь (Украина), ivanna.andriychuk@gmail.com

Динамика развития современного общества вызывает интенсивные поиски образовательных технологий воспитания личности, направленных на создание благоприятных условий для развития её коммуникативной культуры, способности к эффективному взаимодействию в социуме.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, низкий уровень коммуникативной компетентности - серьезный барьер, что затрудняет жизнь ребенка (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, С.В. Петрушин и др.). Низкую коммуникативную компетентность невозможно скрыть. Это состояние приводит к стрессу или нервным срывам. Именно поэтому ранняя диагностика и коррекция (в случае необходимости) этого явления чрезвычайно важна для гармоничного развития личности. Сенситивным периодом для развития личностного общения является подростковый возраст, в течение этого возрастного периода расширяется круг социальных связей и отношений, формируется коммуникативная компетентность. Но ввиду того, что в данном возрасте все вышеперечисленные черты только начинают формироваться, поэтому исследовать их сформированность, и провести необходимую коррекцию, можно только в старшем школьном возрасте.

В юношеском возрасте происходит существенное обновление мотивов общения. Расширяется круг общения, а также его цели. Разрушается внутри групповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с противоположным полом, а также со взрослыми при возникновении сложных жизненных ситуаций. Заметно усиливается потребность во взаимопонимании с другими людьми, что связано с формированием самосознания. За время обучения в школе у части учащихся появляется мотив общения с учителями во внеурочное время. Выраженность этого мотива зависит от типа школы и от статуса учителя [1].

Проведенный анализ категории «общение» послужил методологической основой для рассмотрения различных подходов к исследованию проблемы коммуникативной компетентности личности. Справочная литература, отражающая общепринятый уровень интеграции современных подходов к определению тех или иных понятий, интерпретирует компетентность как знания и опыт в определенной области.

В научных трудах Л.В. Сохань, И.Г. Ермакова, Г.М. Несен к понятию компетентности включают, помимо общей совокупности знаний, еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний [2].

Исследуя коммуникативную компетентность как составляющую культуры общения, Л.Власенко в качестве ее составляющих определяет личностно-рефлексивные представления о раскрытии личностных приоритетов в социальном контексте, умение реализовывать осознанные ценности в общении и социально - рефлексивные достижения - социальный интеллект личности как представителя сообщества [3]. Таким образом, автор трактует коммуникативную компетентность как синтезированное проявление опыта личности и социальной рефлексии.

Структура компетентности в общении специально анализируется в трудах С.В. Петрушина. По его мнению, в состав компетентности следует отнести когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты [4]. Развитие познавательного (когнитивного) компонента, в частности, включает углубление самопознания и познания партнеров по общению, и необходимые знания в сфере общения во всем разнообразии его форм и ситуаций.

Заметим заодно, что подобным образом интерпретируют этот компонент и другие авторы. Так, Ю.М. Жуков рассматривает познавательный компонент как ориентировочную часть компетентности в общении и различает в нём интерпретацию коммуникативной ситуации и перцептивную составляющую. Ю.М. Емельянов называет его социальным интеллектом, понимая под последним стойкую способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Поведенческий компонент, как считает С.В. Петрушин, заключается в умении эффективно использовать разнообразные средства общения. При этом он ссылается на трактовку этого компонента в концепции Ю.М. Емельянова, который включает в его содержание свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, и ряда других авторов.

К наиболее важным составляющим эмоционального компонента он относит опыт разнообразного общения, позитивное самоотношение и настрой на партнера по общению. Заметим, что, по мнению Б.Ф. Ломова, именно эмоциональный компонент является наиболее важной и сложной составляющей коммуникативной компетентности [4].

Ряд авторов собственно коммуникативную компетентность рассматривают в контексте социально - психологической компетентности. А. Сухов, А. Деркач коммуникативную компетентность трактуют в двух аспектах - как эмпатийное свойство и как знания о способах ориентации в различных ситуациях и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения .

Н. Ануфриева также характеризует коммуникативную компетентность как составляющую социально - психологической компетентности [2]. Ученый выделяет следующие компоненты коммуникативной компетентности, как коммуникативные свойства личности, характеризующие развитие потребности в общении, отношение к способу общения; коммуникативные способности, т.е. способность владеть инициативой в общении, проявлять активность, способность к самостимуляции в общении.

В.П. Захаров и Н.Ю. Хрящева наполняют содержание компетентности в общении такими составляющими: знания в области психологии личности, группы; умение и навыки общения; способность адекватно воспринимать и оценивать себя и других людей, а также взаимоотношения, которые сложились между людьми [2].

Компетентное общение позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия партнеров, создает условия для взаимного личностного роста.

Обобщая выше изложенные точки зрения на явление коммуникативной компетентности, можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность выступает как интегральное качество личности, выполняет функцию адаптации и адекватного функционирования личности в социуме, включает в себя установки, стереотипы, позиции общения, роли, ценности и т.п. личности, творческий потенциал личности. Коммуникативная компетентность - это система внутренних ресурсов эффективного взаимодействия: позиций общения, ролей, стереотипов, установок, знаний, умений, навыков. Эффективное общение всегда предполагает спонтанный и творческий процесс,

поэтому эффективное общение - это общение, которое развивает. Кроме личностных особенностей к коммуникативной компетентности входят особенности познавательных процессов и эмоциональной сферы. В целом коммуникативная компетентность связана с адекватным использованием всей палитры возможностей.

Юношеский возраст, существенная часть которого приходится на старшие классы средней школы, занимает исключительно важное место в процессе формирования личности. В этом возрасте завершается физическое созревание человека, закладываются основы его мировоззрения, готовится и осуществляется первое самостоятельное, взрослое самоопределение - выбор профессии.

Психология общения в юношеском возрасте базируется на основе противоречивого переплетения двух потребностей: уединение (приватизации) и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включения в определенную группу. Уединение чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками. Теперь юноши не проявляют большого желания появляться во дворе, где всегда шумно, теперь им хочется побыть в одиночестве, помечтать или подумать о чем-то, но потом все равно возвращаются к сверстникам. Усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства.

Существенной особенностью внутренней личностной позиции старшеклассника является изменение характера потребностей, которые из непосредственных превращаются в опосредованные, осознанные и произвольные. Ученик может управлять своими потребностями и стремлениями, составлять жизненные планы, удостоверяющий достаточно высокий уровень личностного и социального развития.

В расширении сферы общения реализуется потребность переживать новые впечатления, приобретать новый опыт, чувствовать себя в новой роли, а также потребность в его избирательности, самовыражения и понимании со стороны других. Удовлетворение этих потребностей связано с глубокими личностными переживаниями школьников.

Вопрос о развитии коммуникативной компетентности у старшеклассников можно рассматривать в двух аспектах: во-первых, в процессе социализации и воспитания, во-вторых, средством специально организованного социально - психологического тренинга (СПТ).

Относительно первого, то ребенок черпает из культурной среды средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и зрительных форм, как символических, так и образных, что дает ему возможность синтезировать, классифицировать различные эпизоды социального взаимодействия. Понятно, что в ходе стихийного овладения «языком» социально - перцептивной сферы могут образовываться неадекватные познавательные схемы, как причины неадекватных коммуникативных действий, что в свою очередь, может привести к неэффективности в ситуации общения. Чаще всего это происходит при «однобоком» привлечение ребенка к специфической субкультуре, освоение им только отдельных слоев культурного богатства, и только расширение сферы социальных контактов и включение в новые каналы коммуникации могут скорректировать существующие деформации.

Согласно Л.А. Петровской, важным моментом процесса развития коммуникативных умений на определенном этапе становления личности является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях. Планирование своих действий «в воображении» является составной частью коммуникативного действия, что протекает нормально. Такое планирование в воображении, как правило, непосредственно опережает реальное выполнение, но может происходить и раньше, нередко далеко отставая от воплощения в поведении, а в другой раз мысленное проигрывание

проводится не до, а после завершения коммуникативного акта. И не всегда мнимое воплощается в реальность, но образующиеся в нём «поведенческие заготовки» могут актуализироваться в других ситуациях. Это приводит, с одной стороны, к поражению непосредственности некоторых глубоко продуманных поступков, а с другой - к действиям, достаточно нерациональным и таким, которые нельзя объяснить. Способность старшеклассника действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для совершенствования общения в ситуации социально - психологического тренинга [5].

К определению стратегических ориентиров по совершенствованию общения в практической работе можно подходить с разных точек зрения. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева в качестве ориентира выделяют обогащение, полноту и полиформность. В этом случае основным в развитии компетентного общения является направленность на нахождение богатой, разнообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения партнеров, всем сторонам их адекватности - перцептивной, коммуникативной, интерактивной. В этом смысле развитие компетентности общения взрослых людей неизбежно предполагает двойной процесс: с одной стороны, это приобретение новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это коррекция, изменение уже сложившихся форм и средств общения.

Рассматривая коммуникативную компетентность, нецелесообразно ограничивать спектр возможных форм социально - психологического воздействия каким-то одним из названных выше типов, поскольку реальное общение является многоплановым.

Другой подход к определению принципиальных ориентиров для практики развития компетентного общения возможен со стороны психологических проблем, которые возникают. Этому мнению придерживаются Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков и другие. Подобные трудности можно определить как базовые трудности общения. Их первоисточники берут свое начало, с одной стороны, из особенностей психологической природы человека и человеческих отношений, а с другой - могут быть связаны с своеобразием социального контекста. В ряде случаев базовые трудности общения имеют характер дихотомий, мера гармоничного сочетания полюсов которых достигается иногда с трудностями. Это, например: автономность - зависимость, устойчивость - изменчивость, нормативность - импровизация, целостность - мозаичность, рефлексивность - спонтанность и др. [6].

Таким образом, коммуникативная компетентность имеет несколько источников развития в процессе становления личности ребенка: трансляция коммуникативных умений в процессе межличностного взаимодействия с другими людьми, овладение культурным наследием, наблюдения за поведением других людей и анализ актов коммуникации, проигрывание в воображении коммуникативных ситуаций.

Как отмечалось ранее, одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетентности является участие в СПТ. Целью коррекционной программы может быть создание психолого - педагогических условий для повышения уровня коммуникативной компетентности и апробация эффективных форм работы со старшеклассниками. Развитие коммуникативной компетентности в процессе социально - психологического тренинга возможно с точки зрения двух подходов: направленность на нахождение богатой разнообразной палитры общения и преодоления трудностей, возникающих в процессе общения. В частности, анализ понятия коммуникативной компетентности позволил выявить проблемы обоснования критериев эффективного общения и адекватного соответствия форм общения и ситуации общения и осуществить экспериментальное исследование этого понятия у старшеклассников .

Готовя диагностически экспериментальную базу, мы опирались на мнение ученых С.В. Петрушина, В.Л. Захарова и Ю.Ю. Хрящева, которые в состав коммуникативной

компетентности относили когнитивные, исполнительные и эмоциональные компоненты. С целью диагностики коммуникативной компетентности нами был разработан комплекс диагностических методик, в который вошли следующие методики: тест оценки коммуникативных умений в двух вариантах под ред. А.А. Карелина, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика КОС.

Согласно результатам экспериментального исследования очень хорошие коммуникативные умения присущи 33 % обследуемых, хорошие умения - 43 %, плохие – 24 %. 72 % обследуемых являются хорошими слушателями, 12,5 % и 15,5 % обследуемых присущ уровень ниже среднего и средний уровень умения слушать. Негативная коммуникативная установка присуща 58 % обследуемых старшеклассников. Уровень коммуникативной нетерпимости опрошенных нами учащихся составляет 37 %. Как показал анализ методов математической статистики, самый высокий уровень взаимосвязи наблюдается между наличием коммуникативных умений и умением слушать и коммуникативной толерантностью (0,555). Это означает, что можно с уверенностью утверждать, что человек, который имеет хорошие коммуникативные умения не отказывает партнеру в праве на индивидуальность, не судит партнеров, руководствуясь своими привычками, установками и настроениями, умеет скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, умеет прощать другому ошибки, неосторожности, нечаянно вызванные неприятности и т.п..

Анализ полученных данных показал, что при устранении основных причин коммуникативной некомпетентности (за В.Л. Захаровою и Ю.Ю. Хрящевую), таких как отсутствие знаний в области психологии личности, группы; плохие умения и навыки общения, наличие негативных установок, недопустимые для успешного общения; неспособность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей и т.д., у испытуемых повышается уровень коммуникативной компетентности. На основе полученных данных можно сформулировать некоторые рекомендации для всех взрослых, окружающих ребенка и определенным образом влияющих на становление его как гармонично развитой личности, обладающей навыками коммуникативной компетентности.

Прежде всего обратимся к проблеме образцов поведения, которые могут как положительно, так и отрицательно влиять на развитие коммуникативной компетентности. Ребенку нужно видеть положительные образцы компетентного общения, поэтому необходимым становится создание в образовательном пространстве условий для их подражания. Большим врагом коммуникативной компетентности является страх и низкая самооценка. Родителям и учителям следует помнить, что ребенок, который боится их, боится, а иногда и не умеет выразить себя в новых идеях, не может выйти за пределы, блокирующие компетентное общения. Слишком большие требования к ребенку приводят к страху не соответствовать ожиданиям окружающих. Не будучи уверенным в своих коммуникативных способностях и умениях, ребенок боится испытать свои силы, рисковать. Каждая попытка, что потребует проявления коммуникативных и организаторских способностей будет сопровождаться синдромом тревожности и вины.

Таким образом, с развитием коммуникативной компетентности ребенок все больше приобретает умение умело вести себя с окружающими, создавая вокруг себя атмосферу комфорта и возможности свободного проявления личности, что является приоритетом современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мотивация и мотивы / под ред. Ильина Е. СПб.: Питер, 2003. 512с.
2. Жизненная компетентность личности: Научно-методическое пособие / Под ред Л.В.Сохань, И.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. К.: Богдан, 2003. 520с.
3. Власенко Л.В. Социально-психологическое сопровождение академической группы как средство развития культуры общения студентов. К.: Академвидав, 2005. 370с.
4. Петрушин С.В. Секреты открытого общения. Казань: Татарское книжное изд-во, 1994. 112с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Наука, 1989. 356с.
6. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л., 1990. 267с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

© 2014

I.P. Andriychuk, candidate of psychology science, Associate Professor, Department of Applied Psychology Ternopil National Pedagogical University named after V.Gnatyuk, Ternopil (Ukraine), ivanna.andriychuk@gmail.com

УДК 37.037

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП ПРИ РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ СИЛЫ МЫШЦ

© 2014

С.Н. Бабюк, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и здоровья человека
*Каменець-Подольський національний університет імені Івана Огієнко,
Каменець-Подольський (Україна)*

Т.И. Бабюк, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования,
*Каменець-Подольський національний університет імені Івана Огієнко,
Каменець-Подольський (Україна), tanja17@email.ua*

Одним из важнейших аспектов работы с детьми с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП) является создание условий для полноценного личностного развития детей с ограниченными возможностями движений в ходе реализации мер по психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации с последующей интеграцией их в современное общество. Систематическое наблюдение за развитием детей в ходе учебно-воспитательного процесса, динамическое, комплексное, всестороннее и целостное изучение ребенка рассматривается как основа социально-психологического сопровождения образовательного процесса детей с церебральным параличом. С учетом полученных результатов психолого-педагогического изучения ребенка корректируется образовательный маршрут, разрабатываются индивидуальные программы обучения, проводится анализ их реализации.

Физическое развитие детей с диагнозом ДЦП является одной из важных, сложных и вместе с тем, не в полной мере разрешенных проблем, так как с каждым годом увеличивается число детей с врожденными или приобретенными в первые дни и месяцы жизни формами нарушений опорно-двигательного аппарата (НОДА) и не только в Украине, но и во всем мире. Специфика названной проблемы связана в основном с ограничением возможностей реализации широкого спектра двигательной активности у детей с диагно-

зом ДЦП. При ДЦП двигательные расстройства проявляются в снижении силы мышц, нарушении взаимодействия между мышцами – агонистами и синергистами. Вследствие длительного и выраженного дисбаланса мышц постепенно формируются различные деформации и контрактуры, появляются ортопедические нарушения.

ДЦП является тяжелым заболеванием, затрагивающим многие системы организма, в том числе нервную и мышечную системы, ведущим не только к двигательным нарушениям, но и вызывающим задержку или патологию умственного развития, речевую недостаточность, нарушение слуха и зрения [5, с. 14]. Степень тяжести ДЦП зависит от выраженности двигательных нарушений, обусловленных преимущественно аномальным распределением мышечного тонуса и нарушением координации движений и ориентировки в пространстве [1, с. 27].

Исследование научных работ показало, что при ДЦП двигательные расстройства проявляются в патологическом перераспределении мышечного тонуса и снижении силы мышц [5, с.122].

Изучению вопроса развития силы мышц у больных с ДЦП посвящено целый ряд работ (Козленко Н.А. (1991), Дмитриев А.А. (1987) при этом литературы, специально посвящённой вопросам методики развития мышечной силы детей старшего дошкольного возраста с ДЦП крайне мал.

Существует мнение, что лечебной гимнастикой нужно заниматься с ребенком с трехлетнего возраста. Это неверно. Основные двигательные навыки формируются с момента рождения – до того, как ребенок сделает первые шаги. Дальше они просто совершенствуются. Детский церебральный паралич – заболевание, приводящее к тяжелой инвалидности.

Во время роста организма ребенка и увеличения веса происходит отставание в физическом развитии из-за гиподинамии, растягивания связочного аппарата, специфического тонуса. Вот поэтому и нужно при работе с детьми учитывать возраст, форму и степень тяжести ДЦП, соблюдая систематичность [4].

Занятия физическими упражнениями при ДЦП оказывают оздоровительное и общеукрепляющее влияние на детский организм; улучшают обменные процессы и кровообращение; предупреждают появление спаек между окружающими тканями; укрепляют ослабленные мышцы, восстанавливают двигательную координацию, борются с искривлением позвоночника и так далее.

Программы по АФК занимают главное место в реабилитации детей с ДЦП.

Обязательными и общими признаками для всех методик АФК являются:

- систематичность, регулярность и непрерывность применения адаптивной физкультуры;
 - строго индивидуальные упражнения в соответствии с тяжестью заболевания, возрастом ребенка, его развитием;
 - постепенное увеличение силовых физических нагрузок.
- Содержание упражнений для детей с ДЦП [4]:
- растягивание мышц: профилактика тератогенеза, снятие мышечного напряжения, расширенный диапазон движения;
 - упражнения для выработки силы, развития чувствительности мышц;
 - тренировка чувствительности нервов для улучшения состояния нервной ткани;
 - упражнения для укрепления антагонистических и ведущих групп мышц;
 - поддержание функциональной эффективности органов – упражнения на выносливость;
 - расслабление, чтобы устранить судороги, напряженность и спазмы;
 - обучение нормальной ходьбе;
 - упражнения для стимулирования органов чувств;

- упражнения на подъем для улучшения двигательной силы и равновесия;
- тренировка на сопротивление, чтобы развить мышечную силу.

В занятиях принимали участие все дети, принимавшие участие в тестировании независимо от уровня физического развития для того, чтобы дети учились взаимодействовать друг с другом, оказывать поддержку. А также для того, чтобы дети с низким уровнем двигательного-физического развития имели пример для подражания.

Для проведения эксперимента в занятиях по адаптивной физической культуре использовался комплекс структурно-избирательных упражнений. Таким образом, испытуемые имели возможность развивать наибольшее количество двигательных умений и навыков путём добавления специальных упражнений для общего двигательного-физического развития и для развития силы мышц.

В процессе занятий по АФК использовался специальный инвентарь, который соответствовал индивидуальным антропометрическим характеристикам детей (гантели, гимнастические палки, шёлковые ленты, гимнастические перекладины). Так же для выполнения упражнений в домашних условиях использовались кистевые эспандеры.

В занятия включались доступные виды и формы двигательной активности, направленные на решение специфических коррекционно-развивающих, профилактических, лечебно-восстановительных, воспитательных и образовательных задач, обусловленных физическими и психическими отклонениями в состоянии здоровья детей.

На занятиях по АФК использовались физические упражнения, которые направлены на расслабление спастичных мышц, увеличение подвижности в суставах верхних и нижних конечностей, на координацию движений, равновесие с использованием прикладных, дыхательных, общеразвивающих упражнений скоростно-силового характера, корригирующих порочные позы и деформации, а также улучшающие функциональное состояние опорно-двигательного аппарата и кардио-респираторной системы [2].

Нами предложены комплексы упражнений, направленные на формирование вертикального положения головы, развитие реакции опоры рук и равновесия, преодоление сгибательно-пронационных установок верхних конечностей, сгибательно-приводящих установок нижних конечностей, формирование поворотов туловища, ползания, сидения, стояния и ходьбы.

Приведем некоторый набор упражнений на развитие мышц верхних конечностей:

1. Ребенок лежит на мяче. Голова и туловище выдвигаются вперед за счет перекачивания мяча. Руками активно или активно-пассивно разогнутыми в локтевых суставах ребенок должен ладонями опереться о пол.

2. Положение «сидя». Туловище фиксировано в разгибательной позиции, голова выпрямлена. Левой рукой ребенок держится за перекладину, правой – активно или активно-пассивно дотягивается до нагрузки, находящейся спереди, сбоку или сверху от ребенка, берет и подносит к лицу.

3. Положение «сидя». Голова и туловище выпрямлены. Левой рукой ребенок держится за канат, правой активно или активно-пассивно дотягивается до игрушки, находящейся спереди, сбоку, вверху от ребенка, берет ее и подносит к лицу.

Для воспитания чувства равновесия и координации движений ребёнка намеренно пытаются вывести из положения равновесия с помощью различных мячей. Мяч кидают на разную высоту и в разных направлениях так, чтобы он ловил его справа, слева, на уровне груди или отставил ногу в сторону.

Комплекс физических упражнений, направленный на развитие общей моторики:

- броски мяча в стену с расстояния 1 м;
- прокатывание мяча между ориентирами, по ориентирам;
- попадание в цель (круг на стене) мячом;

- выполнение упражнений с обручем (обруч вверх, вперед, обруч вправо, влево) с различными сочетаниями.

А также упражнения для развития силы мышц рук:

- вращение кистей с гантелями;
- сгибание – разгибание кистей со штангой и гантелями;
- вис на перекладине;
- упражнения с кистевыми эспандерами;
- сгибание рук в запястьях, держа штангу за спиной;
- сжимание пальцами теннисного мяча;
- сидя на скамье, опираясь внутренней (или наружной) поверхностью предплечий о бедро или подставку: отведение-приведение кистей рук с гантелями, держа их горизонтально хватом сверху или снизу;
- сидя, руки согнуты в локтевых суставах, хват сверху: сгибание-разгибание кистей на блочном тренажере.

Необходимо использовать упражнения на развитие мышц шеи, плечевого пояса, туловища:

1. Движения головой: наклоны, повороты, кружения в исходных положениях, стоя руки на поясе, за спину, за голову. И.п. – сидя, наклоны головы вперед – назад с отягощением в виде подвешенного на специальной петле груза. Темп выполнения упражнения – медленный. Сгибание и разгибание рук из положения руки вперед, в стороны, вверх (голова прямо). Наклоны, повороты туловища в сочетании с движениями рук вперед, вверх, в стороны, вниз.

2. Упражнения для формирования свода стоп, их опороспособности.

3. Движения пальцами ноги и стопой с помощью, свободно, с преодолением сопротивления в исходном положении сидя на гимнастической скамейке, положив одну ногу на колено другой. Движения прямой ногой вперед, назад, в сторону, стоя у опоры, сидя, лежа. Полуприседы с различными положениями рук. Переход в стойку на коленях из приседания. Перекат назад. Перекат в сторону [2, с. 38-46].

Захватывание стопами мяча, булавы, мешочков с песком. Сидя на гимнастической скамейке, отталкивание мяча друг другу наружными краями стоп. Приседания из и.п. стоя у опоры на носках, на пятках.

Больные с ДЦП для развития мышечной силы должны выполнять упражнения с увеличивающейся интенсивностью. Если не подвергаться таким тренировкам, то можно не реализовать потенциальные двигательные возможности. Это подвело нас к созданию коррекционно-развивающих занятий для детей с ДЦП посредством телесно-ориентированной психотехники. Цель занятий: помочь детям старшего дошкольного возраста с ДЦП справиться с психомоторными нарушениями посредством телесно-ориентированной психотехники. В связи с этим психокоррекционные занятия включают в себя следующие задачи:

- стимулирование и активизирование мышечного тонуса;
- создание позитивного настроения;
- воспитание уверенности в себе;
- развитие коммуникативных навыков.

Структура и содержание занятий.

Содержание психокоррекционной работы представлено групповой формой работы. Групповая форма работы предполагает коррекционное воздействие не только со стороны педагога на каждого ребенка, посещающего занятие, но и внутри группы при взаимодействии участников. Все задания, преимущественно игровые. Задания подаются по образцу (показу и одновременно по развернутой речевой инструкции). Ведется контроль над правильностью выполнения тех или иных движений.

Каждое занятие имеет шесть этапов работы.

1. Развитие мелкой моторики. Упражнения с палочками, монетами, четками, карандашами, мелкими предметами. Обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия, снятие синкинезий и мышечных зажимов.

Упражнения с монетами. Все упражнения проводятся в игровой форме. Сначала выполняются движения одной рукой, потом другой, затем двумя руками одновременно. Подбираются разные по массе и размеру монеты. Монеты размещаются на ладонной поверхности концевых фаланг пальцев. Ребенок должен научиться удерживать на кончиках пальцев монеты от самых тяжелых до самых легких.

Упражнения с четками. Перебирание пальцами четок или бус (лучше использовать природный материал-дерево, желуди, орехи и т.д.) позволяет сосредоточить внимание на форме перебираемых четок, постепенно снижая (для возбудимых детей с повышенным темпом деятельности) или увеличивая темп (для детей с замедленным темпом деятельности). Перебирание четок нормализует ритм дыхания, успокаивает.

Упражнения с палочками и карандашами. Большинство упражнений выполняются для каждой руки попеременно, затем двумя руками одновременно с двумя палочками.

Упражнения с мячами. Первая проблема при работе с мячами, выдержать бурную реакцию, которая немедленно возникает, когда мячи розданы детям.

Чтобы ребенок почувствовал мяч в своей руке, полезно попросить детей закрыть глаза и почувствовать мяч: какой он теплый или холодный, легкий или тяжелый, круглый, гладкий и т.д. Следует обратить внимание детей на дыхание. Оно должно быть ровным и спокойным.

Индивидуальные занятия направлены в основном на нормализацию координации движений, равновесия, мышечной силы. Важно знать педагогику, чтобы принимать воспитательные меры в отношении больных детей.

Групповые занятия имеют целью не только нормализацию двигательной деятельности, но и ускорение социальной реабилитации детей.

Оптимальное количество детей в группе – не больше 8–10 человек. В конце занятий проводится подведение итогов, что вырабатывает у детей ответственное отношение к выполнению заданий.

На групповых занятиях дети, благодаря склонности к подражанию, быстрее осваивают отдельные движения и навыки, обучаясь и копируя друг друга. Очень важен эмоциональный фон занятия. С этой целью часто используют музыкальное сопровождение.

Важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно становились автоматизированными навыками.

Введение телесно-ориентированной психотехники по психомоторному развитию позволило достоверно повысить двигательную активность детей с церебральными параличами. Для детей данной нозологической группы важно не только количественно увеличить двигательную активность, но и качественно разнообразить их двигательную сферу, за счет приобретения новых умений и навыков.

Расширенный двигательный режим для детей с церебральными параличами увеличивает показатели физического развития, оказывает положительное воздействие на комплекс морфо-функциональных признаков, способствует повышению уровня физических способностей.

Адаптация детей с ДЦП требует учёта всех особенностей ребёнка. Работать с ним необходимо в соответствии с имеющимися нарушениями и одновременно по всем направлениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. К.: Здоровье, 1988. 328с.
2. Ефименко Н.Н., Сермеев Б.В. Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом. М.: Советский спорт, 1991. 137с.
3. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура: психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. М., 2002. 140с.
4. Самсонова Л.Н. Особенности комплексной коррекции нарушенной функции рук у учащихся с ДЦП // Дефектология. № 4. 1984. С. 32–56.
5. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2005. 320с.
6. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / Под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. М.: Советский спорт, 2007. С. 92–159.

FEATURES TEACHING METHODS WITH PRESCHOOL CHILDREN IN CP DEVELOPMENT AND CORRECTION OF MUSCLE STRENGTH

© 2014

S.N. Babyuk, associate professor, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of theory and methodology of physical education and health
Kamyanets-Podilsky National University Ivan Ohienko, Kamyanets-Podilsky (Ukraine)
T.I. Babyuk, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of pedagogy and methodology of pre-school and primary education
*Kamyanets-Podilsky National University Ivan Ohienko, Kamyanets-Podilsky (Ukraine),
tanja17@email.ua*

УДК 37.01

КӨП ТІЛДІ ӘЛЕУМЕТТЕ КЕЛЕШЕК ҰРПАҚ ТҮЛГАСЫНА ХАЛЫҚТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

© 2014

М.Т. Баймуканова, педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика» кафедрасының доценті
*Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды
(Қазақстан), marber_96@mail.ru*
А.Ж. Киямбикова, «Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика» кафедрасының студенті
*Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды
(Қазақстан), k_aida92@mail.ru*

Бүгінгі нарықтық экономика қарқындап, әлемнің жаһандану деңгейі сағат санап өзгеріп отырған әлеуметте адамгершілік мазмұнды рухани құндылықтарымызды сақтау және дамыту күн тәртібінен түспей отыр. Жер жүзін мекендеген барша адамзат атауының өз көзқарастары, дүниетанымы, ұстанымдары және өз ұлттық ерекшеліктері мен құндылықтары ғасырлардың қалыптасқан. Ал, бүгінде әлемде саяси, мәдени, этносаралық араласу нәтижесінде барлық континенттердегі өзекті мәселе – көп тілді әлеумет, көп тілді қоғам, сәйкесінше полимәдениеттілік туындауда.

Мультимәдени қоғам және мультимәдениеттілік сияқты ұғымдар ғылыми әрі саяси айналымға Канадада 1960 жылдан бастап енген болатын. Мультимәдениеттілік ұғымы мейлі ол оның жақтаушылары тарпынан болсын, мейлі қарсыластары тарпынан болсын, мемлекет болып біріккен адамдар қоғамында бірнеше мәдениеттердің болуы сияқты

тұрақты белгісімен ерекшеленеді. Мұндай мәдениеттердің ішінде этностық ерекшелікке де (мысалы Германиядағы күрттер), әртүрлі қоғамдық топтардың өмір сүру салттары ерекшеліктеріне де (мысалы, Америкадағы феминалистер), діни ерекшелікке (мысалы, Қытайдағы мұсылмандар) қатысы бар. Барлық анықтамалардағы әртүрлі бірнеше мәдениеттің қатар бір мемлекет аясында өмір сүруі сияқты тұрақты белгісіне қарамастан, мультимәдениеттілік түрлі елдердегі және түрлі тарихи кезеңдердегі көріністері де әртүрлілігі туралы пікір орнығып отыр [1].

Ал, қазақ жерінде өзінің географиялық ерекшелігі, тарихи маңызды бұрылыстары салдарынанерте заманнан көп этностар мен ұлыстар мекендеп, орныққан. Халықтармен егіз сыңар ретінде олардың тілі, ділі, діні, салт-дәстүр, дүниетанымы мен халықтық құндылықтары қатар келді. Жеріміз көп ұлысты, көп тілді болғандықтан Қазақстанды күллі әлемге тараған тіл мен мемлекет тұрғысынан «бір әлеумет – әр түрлі тіл» деген қисынға сәйкестендіреді Б. Хасанұлы [2].

Қазақстан Республикасының Президенті Қазақстан халқы ассамблеясының 12 сессиясында «Қазақстандықтардың жаңа ұрпағы ең болмағанда үш тілді болуы тиіс, қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде еркін сөйлей алуы керек» деп, Европа елінің студенттері мен оқушыларының бірнеше тілді меңгеріп, сол тілдерде еркін қарым-қатынас жасай алатындығын атап өтті. Сондықтан үш тіл білу – қазіргі заман талабы [3].

Еліміздің қазіргі заман талабына сай ҚР «Білім туралы» заңының 5-бабында «Барлық оқу орындары мемлекеттік жалпы міндетті стандартқа сәйкес мемлекеттік тіл ретінде қазақ тілін білу мен дамытуды, орыс тілі және бір шетел тілін оқып үйренуді қамтамасыз етуге тиіс» деп көрсетілген [4].

Ата заңымызда әлемдік тілдердің қай-қайсысын да тануға ерік берілген. Мемлекетіміз саяси, экономикалық, мәдени байланыстары бірнеше тілде білім алуды қажет етеді.

Тіл – қарым-қатынас құралы. Ол қоғамның, жеке тұлғаның ой-өрісін, мәдени дәрежесін, ақыл-парасатын, рухани байлығын, жекелік құндылықтарын көрсететін айна.

Қоғаның қалыптасуы мен бүгінгі күндегі саяси сахнада алатын орнына қарамастан, тіл қоғамның, адамзаттың баға жетпес құндылығы деп саналады. Ол әрқашан қастерлі, құдіретті.

Ұлы фәлсафашы Абай Құнанбайұлы: «Тегінде адам баласынан ақыл, білім, ар, мінез қасиеттерімен озады» деген. Бұл сөздің күші мен мәні бүгінгі күнде де, келешекте де жойылмақ емес.

Қазіргі кезде дәстүрлі діні бар басым ұлттың төңірегінде шоғырланған әр түрлі конфессиялар мен ұлттардан құралып белгілі бір уақыт пен кеңістікте қалыптасып, өмір сүріп отырған мемлекеттің тұтастығы оның әрбір азаматының санасында ортақ білім жүйесінің болмауы арқылы тұрақтамақ. Мұндай білімдер жүйесі тіл иесінің өмір сүріп отырған нақты территориясындағы бұрыннан қалыптасып қалған рухани, материалдық, мәдени, ұлттық реалийлерге бір сөзбен айтқанда этномәдени формаға тәуелді. Сондықтан мультимәдени қоғамдағы болашақ ұрпақты қалыптастыру, әлеуметтендіру үрдісі мемлекеттік тілдің этномәдени өрісінен тәуелсіз қалыптастыру мүмкін емес [1].

Осы аталғандар қоғамдағы аталмыш мәселенің өзектілігін анықтайды.

Көпұлысты тілдік қатынас сұранысы – үштілділік, көп тілді әлеумет.

Үштілділік жөнінде сөз ету үшін қостілділік пен біртілділік деген құбылыстарға түсінік бермек керек.

Біртілділік деген – нақты тұлға, топ, ұжым мен халық, әлеуметтің белгілі бір қоғамда кез-келген жағдайда бір тілді қолдануы (ауызша не жазбаша).

Қостілділік – бұл нақты тұлға, топ, ұжым, халық, әлеуметтің белгілі бір қоғамда нақты жағдайда қарым-қатынас үстінде екі тілді (ауызша не/немесе жазбаша) алма-кезек қолдану құбылысы.

Үштілділік – нақты тұлға, ұжым, халықтың (мүмкін әлеуметтің) белгілі бір қоғамда қарым-қатынас үдерісінде қажет болған жағдайда (ауызша не/немесе жазбаша) үш түрлі тілді алма-кезек қолдану құбылысы.

Біртілділік жалғыз ана тілінде сөйлейтін адамдардан тұратын қоғамға тән, ал көптілділік пен үштілділік құбылысы – көпұлысты қоғамдағы ұлтаралық қарым-қатынас қажеттілігінің туындысы [2].

Лингвистикалық ғылыми ортада үштілділік, төрттілділік, бестілділікті «көптілділік» деп атай береді.

Қазақстан Республикасы сахнасында көптілік, нақтырақ айта кетсек, үш тілді қоғам қалыптасуда. Басқаша, қазақ, орыс, ағылшын тілдері серіктестігінен тұратын үштілділік.

Қазақстанда тұрғылықты халықтар арасында, атап айтқанда, ұйғыр, дүнген, татар, корей, шешен, қарашай, украин, неміс, тәжік, өзбек, қырғыз, балқар, ноғай, қалмақ т.б. көптеген этнос өкілдері үш тілде (өздерінің ана тілінде, қазақ, орыс тілдерінде) еркін немесе ақпарат алып, ақпарат бере алатындай дәрежеде сөйлейді. Ал Қазақстанның егемендігі дәуірінде қазақ, орыс, ағылшын тілдерінен тұратын үштілділікке ұмтылыс үрдіс алған және ол әр ұлт арасында түрліше дамыған.

Анық айту керек, үштілділік, төрттілділік деген (дүнгендер арасында бестілділік) елімізге осыдан он жыл емес, ондаған жыл бұрын сирек кездесетін, бірақ таныс құбылыс. Алайда, сол кездерде бұлар, негізінен шағын ұлыстарға ғана тән құбылыс болатын. Енді, міне, егемендік жағдайында қазақстандық игілікті тіл саясаты арқасында, көптілділікке мән берілген жағдайда, тұңғыш рет үштілділік қазақ, орыс ұлттары арасында кездейсоқ емес, жоспарлы түрде таралу үстінде. Сөйтіп, Қазақстан кеңістігінде соңғы он жылда пайда болған соны тілдік құбылыстар белгі беруде. Соның бірі және бірегейі – қазақ-орыс-ағылшын, орыс-қазақ-ағылшын және ағылшын-орыс-қазақ бірыңғай сыңарлардан тұратын үштілділік түрлері [2].

Елбасы Н. Назарбаев: «... Әлемде көп тілді елдер аз емес. АҚШ-ты, Ұлыбританияны, Францияны, Германияны, Ресейді алып қарайық. Өз мемлекеттерде мемлекеттік тілді білмей өмір сүруге және жұмыс істеуге бола ма? Әрине, жоқ. Олай болса, біздің мемлекетіміздің кереметтігі - мемлекеттік тілден бейхабар қалпында биліктің де, өнер, білімнің де кез-келген саласында табысты еңбек ете беруге болатындығында болды ғой...», - деп жазады [5].

Қазіргі заман педагог-психологтары Ричард Гриндер, Джон Бендлер нейролингвистика бағдарламасын іс-тәжірибесінде жүзеге асыра отырып, бала 5-6 жасқа дейін өз тілін меңгерсе, 6 жастан кейін басқа тілдерді қатарластыра меңгере алатынын және өз ана тілін ұмытпайтындығын айтқан.

Шет елдердегі көптілді білім беру тәжірибесіне назар аударатын болсақ, Жапония азаматтарына шет тілдерді оқытуда көптілділік мәселесі ең басты мақсат болып табылады: басты басымдылық мемлекеттік тіл ретінде жапон тіліне беріледі, ал өзге тілдерді оқытуға қарым-қатынас тілдері мәртебесі беріледі.

Германияда бастапқы кезеңде математика, дінтану, қоршаған орта, ән-күй, еңбек, спортпен қатар неміс тілі де міндетті пән ретінде оқытылады. Үшінші сыныпқа дейін шет тілдерін оқыту (ағылшын немесе француз) міндетті емес болып табылады.

Швейцарияда 4 ұлттық тіл бар: неміс тілі (65 %), француз тілі (19 %), италян тілі (12 %), ретороман (немесе роман) тілі (5 %). Алғашқы үшеуі мемлекеттік тіл болып табылады.

Басқа дамыған елдерге қарағанда Канадада орталық үкімет жоғары оқу орындары мен елдегі екі ресми - ағылшын мен француз тілдерін оқытуды қаржымен қамтамасыз етеді.

Голландиядағы бастауыш мектептің (4-12 жас) алғашқы үш жылында баланың

дамуына басты көңіл бөлінеді. Балалар тек 12 жастан бастап ағылшын тілін үйрене бастайды.

Қытайдың орта білім беру жүйесінде шетелдік оқушылардың пайызы жоғары болғандықтан, халықаралық мектептер ерекше орын алады. Онда білім беру бірнеше тілде жүргізіледі [6].

Жоғарыда келтірілген көптілділік әлеумет тұрғысында тәжірибелі шетел мемлекеттерінің (Канада, АҚШ, Франция, Швейцария, Бельгия, Финляндия, Сингапур, Малайзия) тәжірибелерінен өзіндік сабақ не үлгі алу – елдегі жаңа бастаулардың мүмкін пайда болар мәселелерін бірнеше қадам алға ойластыру ретіне қарау халқымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан құндылықтарымызды сақтап және дамытуға игі үлесін тигізеді.

Жоғарыда қарастырылған дамыған елдер қатарына ену, 50 өркениетті, экономикасы тұрақты, мәдени-құндылықтық тұрақты қалыптасқан елдер санатына кіру үшін жас ұрпақты көп тілді әлеумет, көптілді мәдениет жаһандық әлем өміріне даярлауда және оларды тұлғалық жағынан дамыту мен қалыптастыру, заман ағымына сай тәрбиелеуіміз қажет. Өзге өркениет ағымына еліктеп, еріп, ата-баба буындарымен жалғасқан өзіндік этностық Мен-ді жоғатпас үшін халықтық құндылықтарымызды әлеуметтендіру, жеке тұлғаны қалыптастыру мен тәрбиелеу үрдістерінде басты назарға алған абзал. Бұл мәселе төңірегінде полимәдениетті, яғни көп тілді мемлекет әлемінде тәрбиелеуге анықтама бере өтсек.

«Полимәдениетті тәрбие» ұғымынан басқа, басқа да ұғымдар қолданылады: кроссмәдениеттік білім беру, мәдениетаралық білім беру, интермәдениетті білім беру, екімәдениетті білім беру, т.б. «Полимәдениетті тәрбие» жайлы ең алғашқы ұғым 1977 ж. берілген: «Педагогикалық процесстің мазмұны мен ұйымдастыруды қамтитын, екі немесе одан да көп мәдениет көрсетілген, тілдік, этникалық, ұлттық және нәсілдік белгілерімен айрықшаланатын тәрбие». Полимәдениеттілік тәрбие әлем және әр түрлі халықтардың мәдени ұқсастықты сақтауын, ынтымақтастық және түсінісуді, адамның рухын таратады. Әлемдік бірлестікте адамның өзін-өзі тәрбиелеуге деген талпынысы пайда болады [3].

Бір халықтың мәдениетін басқаларымен салыстыру арқылы ғана, әлем суретін әр алуан әрі тұтас көруге мүмкіндік беретін ұлттық мәдениеттің барлық ерекшеліктерін және құндылықтарын сезінуге болады.

Аталмыш мәселе жөнінде қоғам қайраткері - Б.Момышұлы (1910-1982): «Қазақ халқының өткен тарихындағы барлық жақсы дәстүрлері бүгінгі таңда қайта салтанат құруы тиіс».

Біздің заман – таратушы (транслятор) тіл мен жергілікті мәдениеттердің, жергілікті қарым-қатынас тілдерінің бәсекелестік заманы. Әр халық тілде өзінің табиғаты мен әлеуметтік тәжірибесін бейнелейді.

Әлем өзінің байлығымен және алуантүрлілігімен ерекшеленеді. Әлемді рухани-практикалық игеру үдерісі барысында адам болмысты өз құндылықтары арқылы қарастырады. Бұл қоршаған ортадағы заттар мен құбылыстар тұлғаның сезімдеріне, ұмтылыстарына сәйкес келетін әлемге деген ерекше ерекше эмоциональдық реңге ие болатын қатынасты білдіреді. Адамның әлемге қатынасының ерекшелігі оның өзін және өзге адамдарды, қоршаған дүниедегі заттарды, құбылыстарды, үдерістерді қайырымдылық, әділеттілік, сұлулық, пайдалылық т.б. тұрғысынан бағалап, құндылықтар арқылы қарастыруымен сипатталады.

Құндылықтық қатынас әрқашан да субъектінің бойында белгілі бір эмоцияларды – қуану, сүйсіну, таңдану, табыну т.б. туғызады. Құндылықтар – қасиеттер. Қасиетсіз адам жануарға айналып кетеді. Оларға деген табынушылық қатынас бала кезден, ана сүтімен бірге, өзінің ана тілі арқылы, мораль негіздері ретінде, өз тарихын, мәдениетін,

әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін игеру нәтижесінде орнығады. Құндылықтар адам бойына моральдық жауапкершіліктер жүктейді, сезімін айқындай түседі.

Құндылықтар дүниетаным ықпалымен қалыптасады, өйткені адам әрқашан өзінің әлеуметтік тәжірибесі барысында әр алуан көзқарастарды біріктіруге ұмтылады. Біз құндылықтық бағдарлардың қайта бағаланып жатқан өзгерістер дәуірінде өмір сүріп отырмыз. Құндылықтардың алмасу үдерісі әдетте ұзаққа созылады. Құндылықтық бағдарлар, идеалдар жаңа мәнге ие бола отырып, қайта түлеуі мүмкін. Бұл тұрғыдан алғанда мәдениеттің өз нормалар мен мағыналар қызметін өзіне бағындыра отырып, оны реттейді. Құндылықтар адамға қоршаған шындықты тануға мүмкіндік беретін мағыналар жүйесін толығымен ұайта құрып отырады. Әлемнің барлық алуан түрлілігінің құндылық сипаттамаларының бастаулары қайырымдылық, сұлулық болып табылады [7].

Қазақ халқының ұлттық құндылықтарын төмендегідей жүйелеуге болады.

Тіл – ұлттың ары. Мемлекеттік тілді білу –парызың. Қазақстандағы ресми тіл. Әлемдік тіл –әлемдік деңгейге шығар жол. Қос тілділік – өркениетке жетелейтін баспалдақ. Үш тұғырлы тіл – жаһандану кепілі.

Діл. Қазақ халқының өзіне тән – ұлттық ділінің ерекшеліктері: Мінез-құлқы, намысты қолдан бермейшілігі, рухты биік ұстауы, батырлығы, сабырлылығы, ақкөңілдігі мен аңғалдығы, бауырмалдылығы, көпшілдігі мен қонақжайлығы т.б.

Қазақ халқының ділі – оның әдет-ғұрыптарында ойын-сауықтары, ырымдары мен тыйымдары, түс жоруы, жыл қайыруы мен мал бағудан туындаған астрономиялық көзқарастары т.б. Қазақ халқының көшпелі тұрмыс өміріндегі қолөнері және оның тәрбиелік мәні құрақ құру, текемет, киіз басу, сәнді тоқыма тоқу, кесте тігу, ою, өрнек өнеріндегі бейнелері.

Әдет-ғұрып, салт-дәстүр. Отбасын құруға байланысты әдет-ғұрып, салт-дәстүрлер, құда түсу, қалың мал, құдағи таныс, қалыңдық ойнау, өлі-тірі беру, есік-төр көрсету, ақ алып шығу, домалақ қалыңмал, есікті қатты жаппау, неке қияр ғұрпы, неке шарты, ат тергеу, табақ тарту, жар-жар айту, беташар т.б.

Дін.Ежелгі қазақ даласындағы халықтардың ұстанған діни наным-сенімдері көкбөріге табыну, ата-баба аруағына, отқа, суға, жерге т.б. Әлемдік дінер, олардың адам психологиясына әсері [8].

Халқымыздың көрнекті өкілі А. Байтұрсынов: «Тілдің ғұмыры ұзақ. Оның жолы жылдап емес, жүз жылдап емес, мың жылдап саналады. Сондай ұзын ғұмырының ішінде түрлі нәрселер себеп болып, өзгертілмеген тіл жоқ...»- деген. Яғни, тіл, тілмен қоса құндылықтар жүйесі тарихи себептерге сай өңделіп, замаға лайықталады. Ағаштың дінгеі сияқты ұлттың, халықтардың өзіндік тірегі болады. Олар шетел тәжірибесінің халқымызға бойлауына тосқауылдар тудырады, ұлттық біртұмалығымызды сақтайды.

1. Психологиялық тосқауыл – ұлттық сана-сезім. Ұлттың (ұлыстың) ұлт (ұлыс) екендігін танытатын – ұлттық (ұлыстық) сана-сезім. Л.Н.Гумилев айтпақшы, «этникалық айырмашылық ойланылмайды, бұл – біз, ал қалғаны – басқалар деген ұстаныммен түйсінуден туындайды».

2. Құқықтық тосқауыл – тілдік қатынаста өз тілімен ерекшелену құқығы. Гуманистік көзқарас негізінде француздар негізінен қалаған «(елден) ерекше болу құқығы», өз тілінде сөйлеу құқығы өмірге енді. Кеңес дәуірінде әлемдегі тіл саны 3 мыңнан асады десе, кейінгі кезде анаулы әдебиеттерде жер жүзінде тіл саны 5 мыңнан, кейде 8 мыңнан асады деген мәлімет те кездеседі, ал тіл мен диалектілердің ұзын саны әлемде 30 мыңға жуық екені тағы белгілі. Әрбір тілді туғызған халықтың ғаламдандыру мақсатында жүргізілген тіл біркелкілігі саясатына қарсы тұруға хақы бар.

3. Әлеуметтік лингвистикалық тосқауыл – тілдің әлеуметтік қызметін саналы түрде дамыту мүмкіндігі. Ғаламдандырудың өтімді жері – көпұлысты жағдай атты әлеумет. Алайда көптілді жағдаятта қайталанбас ана тілі өмір салаларына (үйірме, курста

үйрету, мектепте оқыту, баспасөз, бұқаралық ақпарат арналарына т.б.) енгізу арқылы сақталады, дамиды. Бұған қазіргі еврейлердің бабаларының ежелгі тілі – ивритке оралғаны тамаша мысал бола алады.

4. Лингвистикалық тосқауыл – интерференция. Тіл саласындағы ғаламдандыру әлеуметке әр түрлі хайламен белгілі бір тілді таңдау түрінде басталады. Алайда кірме тілге бірінші қарсыласатын – ана тілі, анығырақ айтқанда, ана тілінің басым тілдің күллі деңгейінде (лексика, фонетика, морфология, синтаксис) интерференциялық «қарсылық» көрсетуі. Сонымен, ана тілін білетін ересек адамдар арасында тілдік ғаламдандыру оңай емес, ғаламдандыру бұл тосқауылды аттап өте алмайды.

5. Тілдік ғаламдандыруға қарсы қояр тактика – тілдік аймақтандыру. Қазақстан жағдайында бұл – елдің мемлекеттік тілін дамыту деген сөз. Қазақстан – әлем алдында өзі бір аймақ. Еліміздің мемлекеттік тілі – әлем тілдеріне қарағанда бұл да жергілікті (аймақтық) тіл.

6. Психологиялық тосқауыл – ұлттық сана-сезім. Бұл ұлттың атын білуден басталады, ұлт тілін білу барысында гүлденеді. Л.Н. Гумилев айтпақшы, «этникалық айырмашылық ойланылмайды, бұл – біз, ал қалғаны – басқалар деген ұстаныммен түйсінуден туындайды» [2].

Ойымызды қорыта келе, көп тілді әлеуметте өзіндік ұлттық Мен-ді тәрбиелеу, жоғыда көрсетілген құндылықтарды болашақ іргетасын қалаушы тұлғалар бойына дарыту – әлем сахнасында өзіндік орын алу мен өзіндік даму жолын салу мақсатында маңызды.

Әлеумет, әлеуметтік нормалар әр қоғамда әр қилы. Олардың бірдей болуы мүмкін емес. Ал, көптілділік әлеуметте барлық өмір салаларын қамтиды.

Сөзсіз, адамның өз ана тілін білу, қадірлеу, халықтық құндылықтарын әлемдік өзгерістер барысында сақтау және дамыту маңызды құбылыстар. Сонымен қатар, ғаламдық әлеуметте өз орнын табу ниетінде көптілділік құбылысы - қажеттілік. Көптілділік елдер арасында бір-біріне деген ілтипатын тудырып, ынтымақ-бірлігін арттырады. Тек, көп тілді меңгере отырып, өз ұлтының рухани және материалдық байлықтарын құрметтеу арқылы ғана басқа тілдерді меңгерілуі тиіс. Яғни, ана тілі мен халықтық құндылықтары негізінде дамыған көптілді мемлекет бейнесі.

Себебі, тіл арқылы жас ұрпақ сол ұлттың салт-дәстүрлерін, халықтық құндылықтарын және тәлім-тәрбиесін қатар меңгереді. Халқымыз тәуелсіз мемлекет, еңселі ел болып қалыптасуында тарихи күрес пен тартыстарды басынан өткерді. Ғасырлар бойы жинаған рухани байлығымызды бүгінгі күнгі экономикалық байлықтан кем бағаламай, құндылықтарымызды сақтап және оны дамыта отырып келешекке нық қадам басқанымыз жөн.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мемлекеттік тіл – ұлттық біргеіліктің негізі. Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011.
2. Хасанұлы Б. Тілдік қатынас негіздері (оқу құралы). Алматы: Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институты, 2006.
3. www.G.GLOBAL.kz
4. ҚР Білім Заңы
5. Назарбаев НӘ. Тарих толқынында. Алматы: Атамұра, 1999.
6. Сарыбаева А.О., Кенжебекова Р.С. Көптілділік білім беру мәселесі // Үш тұғырлы тіл: бүгінгі мен ертеңі: Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған Респ. Ғыл.-практ.конф. материалдары. Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2011.
7. Философия: жоғары оқу орындары студенттеріне арналған оқулық / Құрастырған Т. Ғабитов. Алматы: Ратитет, 2005.

8. Піралиев С.Ж., Нуриев М.А., Төлеубекова Р.К., Керимов Л.К., Бөлеев Қ., Сейсенбаева Ж.А. Ұлттық тәрбие // Ұлттық тәрбие. Республикалық ғылыми-көпшілік журнал. № 2 мамыр, 2010.

PEOPLE'S VALUES IN THE FORMATION OF MULTILINGUAL ENVIRONMENT FOR FUTURE GENERATION

© 2014

M.T. Baimukanova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Social work and Social pedagogica»

Karaganda state university named E.A. Buketov (Kazakhstan), marber_96@mail.ru

A.Zh. Kiyambikova, student of the department «Social work and Social pedagogica»

Karaganda state university named E.A. Buketov (Kazakhstan), k_aida92@mail.ru

УДК 37.01

ОТБАСЫ–ИНТЕРНАТ ТИПІНДЕГІ МЕКЕМЕЛЕРДЕ БАЛАНЫҢ ӘЛЕУМЕТТЕНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

© 2014

M.T. Баймуканова, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика» кафедрасының доценті

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды (Қазақстан), marber_96@mail.ru

M.H. Умуркулова, «Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика» кафедрасының студенті

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды (Қазақстан), moldir10610@mail.ru

Еркін елдің еңсесі биік, ертеңі нұрлы. Нұрлы, шуақты өмірде өзгелермен бірге көңілі қаяу жандар да бар. Ол – жетімдер.

Қазақстан Республикасында соңғы жылдары жетім балалар мен ата-анасынан ажыратылған, яғни олардың қамқорлығынсыз қалған балалардың жағдайы көпшілікті толғандыруда. Әртүрлі жағдайларға байланысты ата - ананың қамқорлығы мен сүйіспеншілігінен тыс қалғандардың мәселелері ең өзекті болып отыр. Бұл мәселе Қазақстан Республикасының «Қазақстан-2050» Мәңгілік ел Стратегиясына сай жетім балалар үйіндегі тәрбиелініп жатқан әрбір ұрпақтың жеке адам ретінде қалыптасуының шешуші факторы ұлттық тәрбие деп көрсеткен. Жетім балалар тәрбиесіне қазіргі кезде ұлттық тәрбие тұрғысынан да көңіл бөліп, оларды тұлғалық қалыптастыру мәселесі бүгінгі күн талабы болып отыр.

Жетім балаларға қызығушылық өте ертеде пайда болды. Ежелгі дәуірде-ақ арнайы мекемелер салына бастады. Сол себепті, «керек емес» балаларды өлтіруге тиым салынатын болды. Шіркеулерде әркез «ыдыстар» болды, яғни күйеуге шықпаған әйелдер өздерінің балаларын сол жерге салатын, құдайға сиынатын адамдар олардың тәрбиесімен айналысатын. Тастанды балаларға арналған арнайы үйлердің бірі Цареградта 335 жылы қаланды, сәбилерге арналған үйлер 787 жылы Миланда епископ Даттейдің қолдауымен қаланды, мұндай үйлер басқа да қалаларда пайда бола бастады. Папа Инокентий III 1198 жылы Рим қаласында «торно» айналдырушы құралмен жабдықталған жетімдер үйін ашады, бұл шіркеу қабырғасында орналасқан жәшік, яғни онда баланы анасы салып, жәшікті айналдырып қояды. Осындай мүмкіндігі бар аналар өлтірудің орнына баласын сенімді жерге бере алады. 1811 жылы Наполеон I, «торномен» жабдықталған жетімдер үйлерін француздық мекемелердің барлығына да орнатылсын деп бұйрық береді.

«Торно» күйеуге шықпаған әйелдер өздерінің балаларын тастап кететін себепке айналды. Тәрбиелей алатын, ауру және өлі балаларын тастайтын отбасылар тастай беретін болды. Мысалы, «торно» жоқ қалалардың бірінде және 1799 жылдан 1811 жыл аралығында 30 бала тастанды болса, ал «торно» енгізілгеннен кейін 3 жыл ішінде 516 бала тастанды болды [1].

Орта ғасырдың шіркеулерінің барлығында тастанды балаларға, ауру және кәрілерге арналған қайырымдылық қорлары ұйымдастырылды. Олардың арасынан біртіндеп өз бетінділік жетімдер үйлері мен балалар үйлері шыға бастады. Олардың негізін салушылар балаларды құтқаруға ат салысты. Бірақ, балалар үйлеріндегі жетімдердің көпшілігі өмірден өтеді немесе олардың келешек өмірлері дұрыс қалыптаспайды. Осындай қорытындылырға қарамастан, балалар үйлеріндегі жетімдер саны өсе бастады [2].

1789 жылы Прага қаласында жергілікті туу үйлерінде некесіз туылған балаларға үйлер ұйымдастырылды, яғни балаларға уақытша орын болатын (асырап алғанға дейін), мұнда ұзақ уақытқа қалатын балалар тек қана әлсіздер мен ауру балалар болды. Бір ішінде жетімдер үйіне 3 мыңнан аса балалар түсті.

1799 жылы И.Пестолоццидің идеясы бойынша, алғашқы шағын топқа балаларды бөлумен отбасылық жүйе типтегі жаңа мекеме негізі қаланды. Кейіннен, біртіндеп балалар мекемелері барлық елдерде пайда бола бастады [3].

Балалардың лайықты өмір сүруінің неғұрлым жайлы нысаны олардың табиғи жағдайларда, яғни отбасы жағдайларында дамуы болып табылады. Қазіргідей елімізде экономикалық жағдай жақсарып, елдің тұрмысы түзеле бастаған тұста бала мен отбасылық мүдделер ескеріліп, интернат типтес балалар үйлерінен басқа да қамқорлыққа алу мен орналастырудың түрлері көбейе бастады. Осыған байланысты бүгінгі күні Қазақстанда жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды азаматтардың отбасыларына берудің әр түрлі нысандары бар.

Осындай нысандардың ішінен тұру жағдайлары отбасылыққа неғұрлым жақын халықаралық және ұлттық бала асырап алуды, қамқоршылық пен қорғаншылықты, патронаттық отбасыларын, отбасылық балалар үйі, отбасы үлгісіндегі балалар үйлерін, приюттар, балалар ауылдарын бөліп атауға болады.

Патронат - ата-анасыз қалған баланы өз отбасына аламын деген адам мен мемлекеттік ұйым арасындағы келісім-шарт арқылы жүзеге асырылатын тәрбие формасы. Содан кейін патронаттық келісім-шарттарға көрсетілген уақыт бойында баланы патронаттық ата-анасы тәрбиелейді.

Патронаттық тәрбие - балалар үйіндегі жетім балаларды әлеуметтендірудің және оларға отбасы жағдайында тәрбие берудің бірден-бір көзі.

Қазіргі уақытта бұл жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды отбасына орналастырудың енді дамып келе жатқан нысаны. Мемлекеттік деңгейде патронаттық орналастыру жөнінде заңнамалық база бар, 2004 жылы оны іске асырудың қаржылық тетігі әзірленді.

Патронат жүйесінде басқа қалған нысандарға қарағанда, баланың өзінің биологиялық ата-аналарымен байланыстарын сақтау және қалыпта ұстау бағдарламасы салынған. Баланы орналастырудың осы нысанын сондай-ақ отбасында тұру тәжірибесін дарыту, отбасы рольдерін және отбасындағы мінез-құлықтың гендерлік модельдерін түсіндіру арқылы оны әлеуметтендіруді және өз бетімен отбасылық өмір сүруге дайындауды қамтамасыз ету үшін пайдалануға болады. Бұл балалар үйлерінің түлектері үшін ерекше маңызды.

Баланы отбасына тәрбиелеуге берудің ең көп таралған нысандары қамқоршылық пен қорғаншылық болып қалуда.

Қамқоршылық отбасы баланың қамқоршысымен туыстық байланыстарын жорамалдайды. Қамқоршылыққа, әдетте, ата-анасының біреуінің тарапынан тікелей туыскандары бар балалар беріледі. Қамқоршының міндетіне баланы тәрбиелеу мен дамыту, оның құқықтарын қорғау кіреді. Қамқоршы кәмелетке толмаған баланың өз иелігіндегі жылжымалы және жылжымайтын мүлікті сақтауын және пайдалануын бақылауды жүзеге асырады, бірақ өзінің осы мүлікке иелік етуіне құқығы жоқ.

Қорғаншылық ұғымы да қамқоршылыққа жақын. Олардың айырмашылығы мынада: қамқоршылық 14 жасқа дейінгі балалар санатына, ал қорғаншылық 14-18 жас аралығындағы балалар санатына белгіленеді. Балалар мен ересектердің неғұрлым көп саны қамқоршылыққа қарағанда, қорғаншылыққа алынады.

Отбасылық балалар үйі-бұл бір немесе бірнеше жетім балаларды, ата-ана қамқорлығынан айрылған балаларды асырауға алған отбасы. Мұндай отбасылар бірнеше жылға келісімшартқа отыру арқылы құрылады.

Отбасылық балалар үйінің бірнеше түрі бар: бір немесе бірнеше бала асыраушы отбасы, тәрбиешімен бірге тұратын отбасы, асырап алған балалары мен өзінің балалары тұратын отбасы.

Отбасы үлгісіндегі балалар үйі – бұл арнайы отбасы типінде құрылған балалар үйі. Оның интернаттық мекемелерден айырмашылығы бала тұлға ретінде әлеуметтік қалыптасуы, тәрбиеленуі үшін қоғамда жағдайлар туғызатын отбасына түседі.

Оның жетіспеушілігі қалыптасқан отбасы ортасы бұл бала үшін жеткілікті бейімделмеген болуы және қамқоршы ата-ана міндеттерін алған тәрбиелеушілер ата – ана міндеттерін орындауға жеткілікті дайын болмауы болып табылады.

«Отбасы үлгісіндегі балалар ауылы және жасөспірімдер үйлері туралы» 2000 жыл 13 желтоқсандағы № 113-ІІ Қазақстан Республикасының Заңы. Бұл Заңның негізгі принциптері мен міндеттері осы Заң адамгершілік, әділеттілік, адамның еркін дамуы, тәрбиеленушілердің құқықтары мен заңды мүдделерін басымдылықпен қорғау, балалар ауылы және жасөспірімдер үйлері отбасы мүшелерінің өзара көмек және қолдау көрсету принциптеріне негізделеді.

Отбасы үлгісіндегі балалар үйлері қарқынды дамуда. Кемінде 8 баланы тәрбиесіне алған азаматтар тәрбиеші ата-аналар деп аталады; қабылдаушы отбасының тәрбиесіне берілген балалар асыралушы балалар деп, ал осындай отбасы асыраушы отбасы деп аталады.

Отбасы үлгісіндегі балалар үйлерінде қалыпты отбасы өміріне жақын жағдайлар жасалады. Отбасыларда 3-18 жас аралығындағы балалар тәрбиеленеді. Түлектер балалар үйлерінің тәрбиеленушілерімен бірдей жеңілдіктерді пайдаланады.

Отбасы үлгісіндегі балалар үйінің негізгі міндеттері:

- балаларды тәрбиелеу;
- оқыту, сауықтыру үшін қолайлы жағдайлар жасау;
- отбасы жағдайларында жеке-дара өмір сүруге дайындау болып табылады.

Бұлардан басқа, жетім балалар мен ата-ана қамқорлығынан айрылған балаларға арналған мектеп-интернаттар. Интернат (латын тілінен аударғанда *internus* – ішкі деген мағынаны білдіреді) – жартылай немесе толық мемлекеттік қамтамасыздандырудағы білім беру мекемесі, мұнда бала тұрады білім алады, яғни олар күтіммен қамтамасыздандырылатын үй.

ҚР интернаттық білім беруді ұйымдастыру тәртібі туралы ережесінде интернаттық ұйымдар, ата-ана қамқорлығынсыз қалған, жетім, панасыз балалар мәселесі көтерілген еді. Атап айтқанда, онда «Интернаттық ұйымдар – белгілі бір категориядағы азаматтарға тұратын орын беріп, білім алу құқығына мемлекеттік кепілдікті қамтамасыз ететін орта, білім беру жүйесінің мекемелері» – деп анықтама беріледі.

Бұл интернаттардың қазіргі кезде бес түрі бар:

- жалпы типті мектеп-интернат, яғни ол ата-аналардың қамқорлығынсыз қалған және жетім балалардың, көп балалы және тұрмысы төмен отбасылары, жалғыз басты аналар (әкелер) мен денсаулық жағдайы, еңбегі, өмір жағдайына байланысты қоғамдық тәрбиені қажет ететін ата-аналарының (олардың орнын ауыстырушылар) балаларына тұратын орын беріп, білім алу құқығына мемлекеттік кепілдікті қамтамасыз ететін орта, білім беру жүйесінің мекемесі;

- санаториялық типтегі мектеп-интернаттар, мұнда денсаулықтарына байланысты атап айтқанда, туберкулез-өкпе ауруына душар болған балалардың емделуі, оқуы, тәрбиесі қамтамасыз етіледі; девиантты мінез-құлықты балаларға арналған мектеп-интернаттар, сот пен кәмелетке толмағандардың құқықтарын қорғау жөнінде комиссияның шешімімен балалар мен жасөспірімдерді әлеуметтік оңалту;

- жалпы білім беретін мектеп жанындағы интернат;

- жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға арналған ұйымдар – білім мен тәрбие алуда отбасы жағдайына жуықтайтын қолайлы жағдай жасап, мамандық таңдауға көмек көрсететін және оларды өз бетінше өмір сүруге, қоғамға сіңісін кетуге дайындауды қамтамасыз ететін білім беру мекемелері [4].

Приюттар - қиын өмірлік жағдайға тап болған баланың тұрғылықты жерін, оны мақсатты орналастыру мүмкіндіктерін анықтау үшін уақытша өмір сүру мекемелері.

Отбасылық тәрбие үлгісіндегі балалар үйлерінің ерекше түрі балалар жалпыадамзаттық адамгершілік құндылықтарына және белгілі бір дін шеңберінен тыс әрбір нақты елдің мәдени дәстүрлеріне сәйкес тәрбиеленетін балалар ауылдары болып табылады. Бүгінгі күні жетім балаларға арналған балалар ауылдары әлемнің 120 елінде жұмыс жасайды.

Балалар ауылдары (SOS– Киндердорф) – отбасына жақын түрінде жетім балаларды тәрбиелеу мекемесі.

Алғаш рет 1949 жылы австриялық педагог Герман Гмайнермен құрылған, қазір дүние жүзінің 120 мемлекетінде жұмыс істейді.

Бүкіл әлемдегі балалар ауылдары қызметінің негізінде мынадай негізгі қағидаттар жатыр:

- балалар ауылындағы ана – отбасының басшысы. Бұл рольге конкурс бойынша бар сүйіспеншілігін қамқорлықсыз қалған балаларға беруге дайын жалғыз басты аналар іріктеледі. Сонымен қатар тәрбиеші аналар қажетті оқу бағдарламасын меңгереді;

- балалар ауылында жас мөлшері әр түрлі балалар тәрбиеленеді, ағайынды және апалы-сіңлілі балаларды ешқашан бөлмейді;

- әр отбасы шаруашылығын жеке-дара жүргізе отырып, жайлы жеке үйде тұрақты түрде тұрады. Балалар ауылы 12-15 отбасы үйлерінен тұрады;

- дәстүрлі емес бала мекемесіне басшылықты әр отбасына белсене көмек көрсете отырып, өз отбасымен осы ауылда тұратын балалар ауылының директоры жүзеге асырады.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің деректері бойынша Қазақстанда бес-ақ отбасы үлгісіндегі балалар ауылы құрылған. Балалар ауылының неғұрлым кең тараған және белгілі нысаны SOS – ауылдар болып табылады.

Қазақстан Республикасының Үкіметі «SOS Kinderdorf International» SOS-балалар ауылын құру жөніндегі халықаралық қоғаммен Шарт жасасып, оны кейіннен бекітті, оның арқасында Қазақстан Республикасының аумағында жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалар үшін мамандандырылған SOS-балалар ауылдары құрылуда. Шарт болашақта SOS-балабақшалары, мектептері, әлеуметтік орталықтары, фермалары, оқыту орталықтары, клиникалар және т.б. сияқты ілеспе жобаларын құруды жорамалдап отыр.

Қазақстанда Алматы, Астана, Теміртау қалаларында отбасы үлгісіндегі «SOS - Kinderdorf» балалар ауылдары құрылды. SOS-балалар ауылдары жергілікті қоғамның белсенді бөлігі болып табылады. Балалар жергілікті мектептерге барады, жергілікті ауруханаларда медициналық көмек алады және жергілікті мекемелердің басқа да әлеуметтік қызметтерін пайдаланады. SOS-балалар ауылдары отбасыларының өмір сүру деңгейі жергілікті стандарттарға сәйкес келеді.

БҰҰ Бала құқықтары туралы конвенциясы балалардың құқықтары мен әл-ауқаттылығына шынайы және жалпыға ортақ құрметпен қарау үшін жаңа мүмкіндіктерді іске асыруға жол ашатын негізгі міндеттерді айқындады. Осындай міндеттердің бірі «өзін тұлға ретінде айқындау, өз мүмкіндіктерін қауіпсіз және қолайлы жағдайларда: олардың әл-ауқатын қамтамасыз ететін отбасының немесе қорғаншыларының ортасында, білім беретін және оқу-тәрбие беретін мекемелердегі ортада іске асыру мүмкіндігі» болып табылады.

Кейінгі жылдары әлеуметтік - экономикалық себептерге байланысты және әртүрлі себептер тұрғысынан жетімдер үйінің саны артуда. Осыған байланысты жетімдер мәселесі және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық - педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес әлеуметтік педагогика, жалпы педагогика, психология және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып отыр. Бұл жағдайда аталмыш балалар тобы психологтар мен педагогтар, дәрігерлердің ең басты зерттеу нысанына айналуға.

Көптеген теориялық деректерді талдау барысында біздің тарапымыздан қазіргі жағдайда жетім балаларға көмек көрсету жүйесінде жетім балалар тәрбиеленетін мекемелер қызметінің бірнеше жұмыс бағыттары айқындалды.

Атап айтар болсақ, әлеуметтік, медициналық, психологиялық, ұйымдастырушылық - тәрбиелеушілік. Мұндағы тәрбиеленушілердің қоғамдық ортаға бейімделуі баланың әлеуметтік статусына сай емес, медициналық тұрғыдан бұл типтегі балалар тұқым қуалаушылық тұрғысынан дертке шалдыққан немесе нерв жүйкелері тозу арқылы ашушаң, ызақор болып келеді. Мұның барлығы айналып келгенде олардың әлеуметтенуіне кедергі келтіріп, әлеуметтендірудің тиімділігін төмендетеді немесе тежейді яғни, балалар шынайы өмірге даярланбайды. Оларды қоғамдық өмірге даярлауда өздерімен қатар бірге алып жүретін адамдардың қажеттігі мен маңыздылығы туындайды. Біздің ойымызша, олар ең алдымен әлеуметтік педагогтар, содан кейін психологтар және педагогтар.

Әлеуметтік педагог мамандарының айтуынша, ата-ана алақанының жылуына шөміркеп өскен баланың есейген соң қоғамға белсене араласып кетуі екіталай. Балалар үйінің тәрбиесін алғандардың жанұядағы өскен балаларға қарағанда тіршілік ету әрекеті әлдеқайда төмен болады.

Бір өкініштісі, жастайынан жетімдіктің тақсиретін тартқан бала 18-ге толған соң тағы да өз күнін өзі көруіне тура келеді. Қатал қоғамның ешуақытта оның басынан сипамасы анық. Кеудесінен кері итерген қоғамның қатыгездігінен морт сынатындар да осы қамкөңіл жандар. Бүгінде ішімдікке салынып, есірткіге есін алдыратын жасөспірімдер мен өз-өзіне қол жұмсайтындардың дені ата-анасыз өскен балалар екен. Өзегінді қаритын тағы бір мәлімет тәнін саудаға салып жүрген қара көздеріміздің де басым көпшілігін жетімдік тақсиретін тартқан жандар құрайды.

Қазақстан Республкасы Білім және ғылым министрлігінің соңғы деректері бойынша (2009 жылғы 14 шілдедегі шығыс № 2166-5-7415/02-4-1) Республикада 79000 бала 660 интернат ұйымдарында тәрбиеленуде, олардың ішінде: жалпы және санаторий түріндегі мектеп-интернаттарда - 37 541 бала, мектеп жанындағы интернаттарда - 15 096 бала, балалар үйлері мен жетім балаларға және ата анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға арналған мектеп-интернаттарда - 12 574 бала, кемтар балаларға арналған түзеу

мекемелерінде - 12 599 бала, ерекше тәрбиелену жағдайларына мұқтаж балалар мен жасөспірімдерге, мінез құлқы девиантты балаларға арналған мектеп-интернаттарда - 884 бала, отбасы үлгісіндегі балалар ауылдарында – 281 бала, отбасы үлгісіндегі балалар үйлерінде – 247 бала.

Жоғарыда келтірілген деректерден байқағанымыздай, отбасы үлгісіндегі балалар мекемелерінде барлығы 528 бала тәрбиеленуде, бұл интернат мекемелерінде тәрбиеленуші барлық балалардың тек 0,67 %-ын ғана құрайды. Ал мемлекетке 2013 жылы БҰҰ Бала құқықтары жөніндегі комитетінің алдында елдің есебін бергеннен кейін отбасы үлгісінде үйлердің және отбасы қамқорлығы мен тәрбие берудің басқа да балама түрлерінің санын арттыруға және күшейтуге ықпал ету ұсынылған болатын.

Балалар еркін қоғамдағы жауапты өмірге дайын болуға тиіс. Ал жетім бала балалар үйінен түлек болып шыққаннан кейін күн сайын ересектердің көмегінсіз бастан кешіруіне тура келетін түрлі проблемаларды шешуге қауқары жоқ. Балалар үйлері түлектерінің ішінде олардың қатарластарына қарағанда, қылмысқа қатысушылар немесе қылмыс құрбандары неғұрлым жиі ұшырасады, жұмысынан немесе тұрғын үйінен неғұрлым жиі айрылады, ал өз отбасын әрең құрса, оның нашақорлық немесе маскүнемдік жолға түсуі тіпті оңай, сонымен қатар олардың арасында суицид құрбандары да жиі кездеседі. Бұл - олардың жеке-дара өмірге енуінің үлкен қиындықтармен ұштасып, әр уақытта табысты жүрмейтінінің белгісі.

Баланың толыққанды дамуы үшін баланың мүдделеріне сәйкес келетін тұру жағдайларын қамтамасыз ету қажет.

Баланың өзін қоршаған объективті нақтылықта өзін-өзі танытуы үшін тек отбасылық орта ғана мүмкіндік бере алады. Балалардың биологиялық немесе оның орнын алмастыратын отбасылық ортада орналасу мүмкіндіктерін кеңейту бағытындағы жұмыс неғұрлым ерте, барынша түбегейлі және жүйелі жүргізілсе, балалардың объективті нақтылық жағдайларында өзін-өзі танытуына, жетім балалардың ашық қоғамда әлеуметтік бейімделуге және әлеуметтенуге қол жеткізуіне тиімді көмектесу соғұрлым ықтимал болып отыр.

Бала толық, толық емес отбасында, балалар мекемелерінде болса да, жанында ерте жастан оның өмірдегі алғашқы жетістіктерін байқайтын және «бағалайтын» адам болуы қажет. Ақылды және мейірімді тәрбиеші баламен оның үйлесімді дамуы үшін және баланың әлеуметтік қажеттіліктерін толық қанағаттандыруды қамтамасыз ететін тығыз сенімді қатынас орната алады. Бірақ тәрбиешіге баламен анасы сияқты жеке эмоционалдық қатынас орнату қиындау болады, себебі топта баланың көп болуы, олармен тек жарты күндік уақыт өткізу т.с.с. Ал бұл баланың тұлғалық және психикалық дамуындағы мәнді бұзылыстарға әкеледі [5].

Отбасынан тыс мекемелерде, нақтырақ айтқанда, отбасы – интернат типіндегі мекемелердегі тәрбиеленушілер шектеулі қарым-қатынастың шеңберіндегі әлеуметтік байланыстардың тұйық жүйесінде өмір сүреді. Отбасының, білім беру жүйесінің әлеуметтендіру әсері барынша кемиді, достарымен, құрдастарымен және қоғаммен қарым-қатынас шеңбері тарылады. Қоғам мекемедегі баланы шеттетіп, оны өзінен және де мәдени құндылықтар мен заңдылықтардан алшақтатады. Балаға қоғамнан алшақтату жағдайында әлеуметтік мәдени тәжірибені жеткізу қиындайды, ол ересек болған кезде де орны толмас тапшылық болып қала береді.

Отбасында ата-ана арқылы берілетін тәрбиенің басты мақсаты - баланың жасын, жеке ерекшелігін, психикалық процестерін ескере отырып, өз тегін жалғастыратын лайықты ұрпақ тәрбиелеу. Сол сияқты отбасы үлгісінде тәрбиеленетін балаларымызды да осылай тәрбиелеу. Осы аталған міндеттерді қазақ отбасында қалай жүзеге асырудың жүйесін жасауда бірізділік болмағанымен, ғалымдарымыз өздерінің зерттеу нысанасы

тұрғысында қарастырып келеді. Әрине, қазақ отбасындағы өзіндік ұлттық тәрбиесінің ерекшелігі, ұстанатын қағидалары, сүйенетін тағылымдары бар.

Ата-ана қамқорлығынан айырылған әрбір бала - отбасында тәрбиеленуге тиісті. Себебі: олар міндетті түрде ата - аналарының өмірін қайталап немесе қайталайтын болса болашақта олардың саны екі есе көп болмақ. Баланың өзін қоршаған объективті нақтылықта өзін - өзі танытуы үшін тек отбасылық орта ғана мүмкіндік бере алады. Сондықтан да бұл мәселе өте өзекті. Басқа балалар қалай отбасында тұрса, жетім, тастанды балаларымызда отбасы үлгісіндегі үйлерінде тұруы қажет, сонымен қатар өздерінің отбасы махабатын сезіне алмаған жетім балаларымызға сол ыстық отбасы махабатын сезіндіру.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қабекенов Ғ.У., Есебаева Б.Ә. Әлеуметтік педагогика тарихы. Алматы. 2011.
2. Әтемова Қ.Т. Әлеуметтік педагогика. Алматы. 2012.
3. Белгібаева Г.Қ. Отбасынан тыс тәрбиеленетін балалардың психологиялық даму ерекшеліктері, лекциялар курсы. Қарағанды. 2011.
4. Жетім көрсен, жебей жүр. Алматы: Ізденіс, 2005. № 4. Б. 130-135.
5. Жетім балаларды әлеуметтендіру мәселелері // Арнайы курстың модульдік бағдарламасы. Шымкент: Жебе, 2007. 27. (М.Ж. Қозыбақовпен авторлық бірлестікте).
6. Афанасенко Е.И., Каиров И.А. Пять лет школ-интернатов. М. 1991.

FEATURES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN BOARDING HOMES OF FAMILY TYPE

© 2014

M.T. Baimukanova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Social work and Social pedagogica»

Karaganda state university named E.A. Buketov (Kazakhstan), marber_96@mail.ru

M.N. Umurkulova, student of the department «Social work and Social pedagogica»

Karaganda state university named E.A. Buketov (Kazakhstan), moldir10610@mail.ru

УДК: 378.014

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА

© 2014

М.С. Барчий, старший преподаватель кафедры «Психология»
*Мукачевский государственный университет, Мукачево (Украина),
barchiytagdalena@gmail.com*

Общение является важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности. Все начинается с учителя, с его умения организовать с учащимися педагогически целесообразные отношения как основу творческого общения.

Коммуникативное поведение педагога, основанное на его корректности, требовательности к себе и учащимся, стимулирует познавательный интерес, мотивацию процесса обучения.

Изучение педагогической и психологической литературы свидетельствует, что развитию личности учителя, его подготовке, овладению основными компетенциями всегда уделялось должное внимание. За последние годы термин «компетентность» стал часто употребляться в научной литературе при освещении сущности различных видов компетентности. Так, ученые различают профессиональную компетентность (Д. Алферова, И. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Маркова, М. Ермоленко и др.); психологическую

(И. Сингаевская, В. Татенко) коммуникативную (Ю. Жуков, С. Макаренко, Л. Петровская, Т. Трофимова, Ю. Емельянов) гражданскую (В. Скиба, И. Тараненко) музыкально-педагогическую (Т. Танько) информационную (Н. Насырова). Частично коммуникативная компетентность освещалась в многих работах, посвященных вопросам профессиональной подготовки будущего учителя, в частности: А. Апраксиной, А. Козырь, Л. Масол, С. Мельничук, А. Олексюка, В. Орлова, Г. Падалко, А. Ростовского, В. Шульгиной, А. Щелокова.

Студент, имея четкую педагогическую направленность, формируется не как мастер слова вообще, а как специалист, владеющий коммуникативной компетентностью. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность способностей, знаний, умений и навыков, отношений, инициатив и коммуникативного опыта личности, необходимых для понимания чужих и продуцирования собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, способность к активному взаимодействию и обучению других субъектов общения [1]. Теоретические исследования показывают, что в содержание коммуникативных умений входят умение понимать другого человека, самовыражения, умение вступать в контакт, вести общение. Анализ научных источников свидетельствует, что наибольшие трудности проявляются в таких элементах педагогической деятельности как руководство своим психическим состоянием, общением, хорошим самочувствием во время коммуникации с воспитанниками, организация общения, создание атмосферы коллективного познавательного поиска и совместных раздумий [7].

На основе исследований С.Б. Елканова, И.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика и А.И. Капской выделен ряд типичных затруднений в проявлении коммуникативных умений педагогов: адаптация к педагогической деятельности, проблема первого знакомства, изучение коллектива, выбор правильного тона и стиля взаимоотношений, управление своим поведением в различных ситуациях, умение обращаться к учащимся в ходе педагогической деятельности; мастерское владение словом; профессионально-лексическое поведение; органическое сочетание действий и общения с учениками, умение общаться в различных ситуациях, умение действовать оперативно, гибко, умение ориентироваться в атмосфере коллектива, настроениях воспитанников, способность увлекать учащихся учебным материалом, умение быстро эмоционально переключаться в нужных ситуациях; мимическая, пластическая выразительность и привлекательность, умение выполнять задания творческого характера, педагогическая наблюдательность и проницательность; профессиональное педагогическое мышление, умение играть с учениками, наличие способностей к преодолению внутренней тревоги (раздражения), негативных установок на отдельных воспитанников, умение правильно спланировать свое собственное рабочее время, умение адекватно выявлять и передавать педагогические чувства (гнева, радости, удивления, восхищения), умение прогнозировать, работать в ситуации эмоционального напряжения.

Выделенные исследователями трудности свидетельствуют о том, что будущему педагогу важно работать над развитием и совершенствованием коммуникативных умений и навыков вместе с совершенствованием познавательных, информационных, организаторских умений и способностей, составляющих содержание профессионального самовоспитания. Формирование коммуникативных умений и навыков будущих педагогов требует обоснования педагогических условий его эффективности.

Одним из важных педагогических условий формирования коммуникативных умений и навыков будущих педагогов является применение личностно ориентированного подхода в обучении, направленного на развитие диалогического взаимодействия между преподавателями и учениками [2]. Именно гуманистическая направленность личностно ориентированного обучения помогает воспитать культурную, духовную личность, спо-

собную к саморазвитию, познанию окружающего мира и самопознанию. Этому подходу в педагогике посвящены труды И.Д. Беха, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.К. Селевки, С.У. Гончаренко и других.

Не менее важным условием формирования коммуникативных умений будущих педагогов является моделирование реальных профессиональных условий общения с целью привлечения каждого студента к практической коммуникативной деятельности. Под моделированием профессиональных условий общения понимают реальное воспроизведение коммуникативных ситуаций, по которым студенты будут учиться эффективно общаться и овладевать коммуникативными умениями и навыками, используя собственный опыт [4].

Особая роль в формировании коммуникативности будущего учителя отводится игровым технологиям. Игровые технологии (деловые, ролевые игры) направлены на усвоение и использование конкретных коммуникативных знаний, умений и навыков, дополнение представлений участников относительно жизненных, профессиональных ситуаций, выработки нового, значимого для них опыта социального коммуникативного поведения. Основной целью игровых технологий является организация различных коммуникаций, в частности профессионально направленных. Разворачиваются они как игровое взаимодействие, диалог, обмен мнениями и предложениями, их обсуждение, обоснование и утверждение, взаимная критика на деловом или профессиональном уровне; соревнования (регулируются установленными правилами игры, порядком и режимом) или изображение (выполнение, репрезентации) определенных ситуаций, состояний с требованием принятия решения (как поступить, что сказать, как выиграть?) и созданием условий для обновления знаний, отождествления их с коммуникативными умениями. Использование игровых технологий позволяет через проигрывание условных профессиональных ситуаций в дальнейшем корректировать реальную коммуникативную деятельность, обеспечит развитие умения слушать, обрабатывать и применять полученную информацию, воспринимать и понимать субъекта коммуникации.

Внедрение игровых технологий обучения предусматривает: изменение формы коммуникации в учебно-воспитательном процессе (с преподавательского монолога (односторонняя коммуникация) в многопозиционное обучение в форме полилога, где отсутствует строгая полярность и концентрация на точке зрения преподавателя; позволяет строить систему взаимоотношений, в которой все элементы процесса взаимодействия более мобильны, открыты и активны (многосторонняя коммуникация); реализацию в учебном процессе механизма взаимообмена между преподавателями и студентами педагогически ролевыми функциями (диалогическое взаимодействие, совместное определение цели деятельности; создание ситуаций свободного выбора, самооценки, поиск и репрезентация учебного материала), который способствует «введению» в поле самосознания студента профессионально - ролевых установок «Я - будущий учитель», «Я - учитель – практикант», «Я - хороший будущий учитель» и т.д.

Необходимым условием формирования коммуникативной компетентности выступает процесс самовоспитания коммуникативной культуры и компетентности. На основе достижений педагогической теории можно выделить в самовоспитании коммуникативных умений несколько этапов. Первый этап предполагает развитие способностей к рефлексии, к осознанию собственного поведения в общении.

Второй этап связан с самовоспитанием умений чувствовать интеллектуальный, эмоциональный, морально-волевое состояние студентов, стимулирования их желание учиться.

Третий этап предполагает не только развитие умений воспринимать, устанавливать контакты, но и обязательно активно влиять на студентов. В самовоспитании комму-

никативних уменій майбутнього педагога значительне місце займає досвід повсякденного спілкування, особливо якщо його використовувати свідомо, цілеспрямовано.

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів обумовлено рядом наступних психологічних умов: рівня потреби в спілкуванні (обумовлено мотивацією педагогічної діяльності, бажанням контактувати з професійною середою, свідомістю професійно важливих комунікативних характеристик учителя), особливостями спілкування в студентській групі (інтенсивністю внутрігрупових контактів, емоційною задоволеністю в процесі міжособистісного спілкування, рівнем взаєморозуміння). Важливим фактором ефективного формування комунікативних здібностей майбутніх фахівців є спеціальна організація в університеті комунікативного тренінгового підготовки, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності студентської молоді.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А.Г. Дербеньова, А.В. Кунцевська. Х.: вид. група «Основа», 2010. 191с.
2. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. 2003. № 1. С. 17-29.
3. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект): навчальний посібник. К. Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. 210с.
4. Волкова Н.П. Професійно – педагогічна комунікація. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256с.
5. Максименко С.Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування. К: Главник, 2005. 112с.
6. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підруч. для студ. ВНЗ. Вид. 2-ге, доп. і перераб. К.: Каравела, 2008. 351с.
7. Романовський О.Г., Бутенко Т.О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2009. № 3. С. 86-93.

PROBLEM FORMATION OF TEACHER'S COMMUNICATIVE SKILLS

© 2014

M.S. Barchiy, senior lecturer of department «Psychology»
Mukachevo State University, Mukachevo (Ukraine), barchiymagdalena@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2014

Л.Н. Белозуб, кандидат искусствоведения, доцент кафедры актерского мастерства
ГВУЗ «Запорожский национальный университет», Запорожье (Украина),
belozub_l@mail.ru

Интеграция в мировое сообщество, построение демократии невозможны без национально сознательного гражданина, который бы соотносил свою деятельность с интересами нации. Именно сегодня стоит целый ряд задач, связанных с изучением особенностей развития личности в условиях экономических, политических, социальных изменений.

В процессе развития личности чрезвычайно важным условием развития национального сознания студенческой молодежи является ее пребывание и воспитание в социально-культурной среде. Г. Крайг подчеркивает, что культурно-исторический контекст влияет столь же сильно на формирование молодежи, как и индивидуальное развитие. Юношество взрослеет в конкретной социальной нише, которая влияет на все стороны жизни [3, 166].

Под социально-культурной средой мы понимаем систему условий формирования личности на основе традиций и мировоззренческих ценностей. Основу развития обеспечивает одновременно социально-педагогическая и предметная сферы. Социально-культурная среда способствует этнизации студента, овладению моральными и мировоззренческими ценностями, формирует у него качества национального характера, поведенческие нормы. Целесообразно подчеркнуть, что влияние социально-культурной среды на становление качеств личности осуществляется не напрямую, а через активность юношей и девушек, через различные виды их деятельности, где сочетается общественное и индивидуальное (Г. Костюк, Л. Орбан и др.).

Достаточно обоснованной является модель психологического пространства отношений ребенка с миром В.В. Абраменковой, классификация четырех групп реальностей существования человека предложена В.С. Мухиной, а также рассмотрена Г. Крайгом классификация трех факторов влияния на развитие личности: нормативно-возрастного, нормативно-исторического и ненормативного [1, 3, 6].

Обобщая эти и другие исследования, мы предлагаем разделить все внешние условия на те, что косвенно обуславливают развитие национального сознания студенческой молодежи на макроуровне, и условия, которые непосредственно влияют на этот процесс на микроуровне.

К первым можно отнести социально-культурные и экономические факторы социализации студенческой молодежи, которые рассматривались В.В. Абраменковой, Г.М. Андреевой, М. Коулом, О.Г. Лопуховой, Н. Ньюкомбом, Ф. Райсом, Э. Эриксоном и др. Ко вторым – качество семейного взаимодействия (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.), круг общения (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий, Л.И. Уманский и др.), частоту социальных контактов (Р.М. Грановская, И.С. Кон, В.С. Мухина, М.В. Попова и др.).

Рассмотрение внешних условий, которые косвенно обуславливают формирование национального сознания на макроуровне, позволяет определить, что к ним специалисты относят уровень стабильности экономической политики государства (Г.М. Андреева, И.С. Кон, В.С. Мухина, Ф. Райс); скорость изменений в системе социальных ролей (В.М. Доний, О.Г. Лопухова и др.); навыки взаимодействия с сообществом (социумом) (Э. Эриксон). По их мнению, уровень стабильности экономической политики государства влияет на непосредственные условия становления личности, такие как мате-

риальное положение семьи (Н. Ньюкомб), продолжительность рабочего дня родителей, и соответственно - время их общения с детьми (Ф. Райс), выбор для проживания определенного города, района, учебного заведения (И.С. Кон) и др. По мнению Э. Эриксона, развитие личности определяется социальным миром, а не химическими или биологическими факторами, а между личностью и обществом нет антагонизма.

Микросоциальные факторы развития личности, по мнению ряда ученых (Р.М. Грановская, В.Н. Колюцкий, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, М.В. Попова, Л.И. Уманский и др.), связанные с отношением родителей и других значимых взрослых к тем изменениям, которые произошли в их личности, студенческая молодежь проявляет повышенный интерес к образу жизни взрослых, расширяется круг их дружеского общения со сверстниками при одновременном повышении избирательности личностных контактов и предпочтений. Средство общения с другими и самим собой дает человеку особый стиль синтеза желаний, ценностей, однако личность хотя и включает ценности общества в свою структуру, не является копией общества [9]. Г. Олпорт считал, что развитие личности всегда осуществляется во взаимосвязи с другими людьми [7]. Согласно взглядам К. Левина, развитие человеческой личности происходит через общение. Благодаря общению реализуется социальное влияние на развитие психики [4]. В период юности усиливается роль педагогически организованного общения, процесс которого мобилизует студента, помогает ему сориентироваться в современных проблемах общества, в значительной степени способствует формированию его национального сознания.

Общение является важной духовной потребностью и одновременно условием формирования национального сознания. Контактируя с разными людьми, студенческая молодежь обменивается информацией, благодаря которой приобретает новый опыт, накапливает знания и осваивает новые виды деятельности. С другой стороны, общение всегда предполагает определенное воспитательное воздействие на студентов, изменение их поведения и деятельности, отношение к различным жизненным проблемам, обучение и т.п. Советы, требования, указания, высказанные преподавателем и адресованы студентам, побуждают к деятельности и регулируют поведение. Одновременно общение со сверстниками выступает не только важным каналом информации, но и особым видом межличностных отношений: виды совместной деятельности формируют навыки социального взаимодействия, развиваются умения подчиняться совместно выработанным нормам поведения, вкусам, ценностям. Владение групповыми ценностями становится обязательным и служит способом самоутверждения.

В процессе общения проявляется и реализуется чувство принадлежности к группе: быть «своим», «выглядеть как все», разделять общие увлечения. Осознание групповой принадлежности, общительности, взаимопомощи гарантирует чувство эмоционального благополучия. Решающее значение для самоуважения имеет то, насколько студент заслуживает уважение своих сверстников. Юноши и девушки, по выводам М. Забродского, ориентируются на мнение, так называемой, «референтной» или «эталонной» группы, к которой он принадлежит (например, группа или курс) [2].

Итак, круг общения, частота социальных контактов, навыки взаимодействия студенческой молодежи друг с другом определяются наличием или отсутствием референтной группы сверстников, а также уровнем их социального развития, степенью психологического единства членов этой группы, ее организованностью и моральной направленностью.

Для осмысления процесса развития национального сознания на личностном уровне молодого человека важна концепция Ж. Пиаже, положения которой раскрывают идею о зависимости этапов становления национального сознания личности с этапами его психического развития. Ученый рассматривает развитие этнической идентичности, прежде всего, как создание «когнитивных моделей», ответом на которые являются этнические

чувства. Результатом процесса становления этнической идентичности у студентов выступают эмоционально-оценочные суждения по своей этнической группе [8].

Осознание этнической и принадлежности зависит от среды: полиэтнической или моноэтнической. По Ж. Пиаже, полиэтническая среда дает индивиду значительные возможности для получения знаний о своеобразии своей и других этнических групп, формирует коммуникативные навыки. Это отмечают ученые Л. Выготский, М. Рубинштейн и др., подчеркивая роль этнокультурного и социально-культурного контекста для становления национально сознательного индивида в период юности. Это обусловлено, прежде всего, особенностями развития психики, для которой характерно «вращение» в объективный и нормативный дух данной эпохи в его национально-культурной форме. Следовательно, индивид становится близким к историческому дню, утверждает себя представителем определенного поколения [8].

Развитие национального сознания студенческой молодежи сопровождается формированием мировоззренческих основ, что сказывается на всех психических процессах и функциях (Л. Божович). Поскольку мировоззрение, идейно-политические, нравственные и эстетические взгляды студенческой молодежи формируются в высшей школе (характер учебной деятельности, труда и участие в общественной жизни), то важнейшей задачей является предоставление учебно-воспитательному процессу нациообразующего характера, подчиненность его национальным идеалам и государственно-патриотическим вызовам. Такой подход дает студентам возможность осознать себя частью общества, ощутить укорененность в культуре.

Важным элементом национального мировоззрения являются убеждения студентов, то есть устойчивые духовные образования, характеризующиеся побудительной силой к конкретным делам и практическим действиям. Убежденность студентов в национальных приоритетах мотивирует активную патриотическую и гражданскую позицию. Основой национальных убеждений выступает широкий диапазон знаний о традициях и обычаях народа, его истории и культуре, о проблемах современного развития общества, критическом и сознательном отношении к явлениям и фактам действительности.

В процессе воспитания национального сознания студенческой молодежи важное значение приобретает эмоционально-ценностное отношение к себе и к другим, детерминировано развитием собственной эмоциональной сферы. По сравнению с другими возрастными периодами, внутренняя эмоциональная жизнь юношей и девушек является насыщенной, разнообразной и дифференцированной по оттенкам чувств. Переживания, связанные с осознанием своих особенностей, своей ценности, места в коллективе, отношением других людей, являются активным внутренним фактором процесса интеграции эмоционально-ценностного отношения к себе и формирования сознания в целом [9, с. 161].

Гармонично развитые чувства и эмоциональность является основой активности студенческой молодежи, побуждают её к творческой деятельности и осмысленному отношению к окружающему миру. По мнению педагогов разных времен (Г. Ващенко, Б. Гринченко, П. Игнатенко, В. Поплужный, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинский и др.) чувства играют важную роль в национальном воспитании, поскольку в них проявляется отношение к своему и другим народам.

Особенное значение для развития национального сознания студенческой молодежи приобретает наличие национального идеала в процессе воспитания, который рассматривается как совершенство, образец, норма и высшая цель. Поиски идеала детерминированы стремлением юношей и девушек к самоопределению. В моральных национальных идеалах оказывается внутренняя позиция молодого человека как члена общества. Национальные идеалы вместе с потребностью в самоопределении и самоутверждении помогают студенческой молодежи программировать и планировать свои жизненные перспекти-

вы, находить средства их осуществления. Преодоление противоречий между требованиями осознанного идеала, побуждающих максимально и эффективно применять свои духовные и физические возможности в интересах общества, и средствами реализации этих требований, по убеждению педагогов, является одним из условий формирования национального сознания студентов. Свое поведение студенты пытаются строить на основе сознательно выбранных ориентиров и норм. Поэтому в педагогической практике (В. Борисов, П. Гороховский, Г. Гуменюк, М. Давидюк, С. Павх, Л. Паламарчук и др.). Предлагается особое внимание уделять формированию такой социально-культурной среды, где студенческая молодежь приобретает глубокие знания о своей нации, ее исторической судьбе и достоянии, что одновременно способствует познанию генетических истоков своего народа, его национального характера.

Становление национального характера студенческой молодежи, по мнению педагогов и психологов (М. Боришевский, А. Вишневский, А. Киричук, П. Мясоед, В. Роменец и др.), требует от педагога осознанности такой ведущей закономерности его формирования как процесс активных отношений индивида с миром. Благодаря целенаправленному воспитанию этот процесс становится управляемым и обеспечивает овладение студентами духовной культурой общества и социальными нормами [5, с. 447].

Таким образом, формирование национального сознания зависит от социально-культурной среды, в которой развиваются, чувства, потребности, идеалы, ценности, установки, характер студенческой молодежи, её способность к самовоспитанию и саморегуляции поступков и действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Психология детства в контексте отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3-16.
2. Забродський М.М. Вікова психологія. К.: МАУП, 1998. 92с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992с.
4. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. 576с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. К.: Вища школа, 2000. 479с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456с.
7. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002. 464с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международ. пед. академия, 1994. 680с.
9. Психологія: Підручник / Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А.; ред.. Ю.Л. Трофимова. К.: Либідь, 2000. 558с.

SOCIAL AND CULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF NATIONAL CONSCIOUSNESS STUDENTS OF YOUTH

© 2014

L.N. Belozub, candidate of art criticism, assistant professor of o the Acting department
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya (Ukraine), belozub_l@mail.ru

УДК: 37.013:613

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ШКОЛЕ

© 2014

Н.А. Бесед*а*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Физическое воспитание, спорт и здоровье человека»

*Полтавский национальный технический университет им. Юрия Кондратюка, Полтава
(Украина), beseda07@meta.ua*

На современном этапе развития педагогической науки в Украине большое значение приобретает проектный подход к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Это в значительной степени обусловлено тем, что исследуемый подход характеризуется инновационными признаками, которые заключаются в уходе от авторитарных и репродуктивных методов педагогики. Следует отметить, что работа по методу проектов предполагает постановку проблемы, определение эффективных шагов для ее решения и необходимых ресурсов (материальных, человеческих и др.), а также разработку системы оценки промежуточных и конечных результатов. Особенно значимым является тот аргумент в пользу реализации проектного подхода, который определяется его результатом, а именно – формированием основных компетенций личности, которые обеспечивают успех практической деятельности.

Неоспоримой является истина, что будущее нации в значительной степени зависит от здоровья молодого поколения. В связи с этим в настоящее время перед общеобразовательной школой остро стоит проблема обучения учащихся здоровому образу жизни. Отметим, что фундамент формирования у детей жизненных навыков, как утверждает теория развития личности, закладывается в возрасте 6-15 лет. Это означает, что обеспечение в школе благоприятных условий для сохранения и укрепления здоровья детей, применение учителями здоровьесберегающих технологий, а также плодотворное сотрудничество между педагогами и родителями создаст основу для воспитания нового поколения. Подчеркнем, что только благодаря совместным усилиям педагогов, учеников и их родителей можно достичь желаемого результата в области сохранения и укрепления здоровья школьников.

В рамках нашего исследования научный интерес представляют работы отечественных ученых (Т. Бойченко, В. Бобрицкой, Н. Волковой, И. Зайченко, М. Фицулы, А. Царенко), где освещены основы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания детей и подростков. Исследователи отмечают, что только при выборе единой линии педагогического воздействия на учащихся со стороны педагогического и родительского коллективов можно достичь высоких результатов здоровьесберегающей деятельности.

В связи с этим, целью нашего исследования является обоснование целесообразности проектного подхода в процессе формирования здоровьесберегающего образовательного пространства в современной школе.

Согласно обозначенной выше цели, был разработан здоровьесберегающий проект «Здоровый ребенок в школе и семье», который внесен в перспективный план развития Полтавской общеобразовательной школы I – III ступеней № 11 Полтавского городского совета Полтавской области. Отметим, что этот проект основан на главных принципах взаимодействия школы и семьи и направлен на повышение культуры здоровья детей и подростков. Рассмотрим основополагающие аспекты проекта.

Проект «Здоровый ребенок в школе и семье»

Цель проекта: способствовать развитию плодотворного сотрудничества семьи и школы в процессе формирования здоровьесберегающего образовательного пространства.

Участники проекта: администрация, педагогический коллектив, психолог, социальный педагог, логопед, педагог-организатор, библиотекарь, медицинская служба, родители (опекуны) учащихся, а также врачи, представители службы по делам семьи и молодежи, правоохранительных органов, других общественных организаций города Полтавы, деятельность которых связана со здоровьесбережением молодого поколения.

Ресурсы:

- члены педагогического коллектива, которые активно внедряют здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательный процесс;
- классные комнаты с нанесенной на потолок схемой универсальных символов для проведения офтальмотренажа по методике В. Базарного;
- обеспеченность классных комнат мешочками для формирования правильной осанки, перовыми ручками, массажными ковриками, таблицами с изображением схемы универсальных символов;
- подбор печатных и видеоматериалов: тематические папки, психолого-педагогическая и научно-методическая литература по вопросам здоровьесбережения школьников, обобщение лучшего педагогического опыта по внедрению здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы.

Срок реализации проекта: 2009-2016 гг.

Обоснование проекта. Социальные, экономические и политические изменения в обществе, связанные со становлением государственности в Украине, предусматривают повышение престижа семьи в воспитании личности ребенка. Это предъявляет новые требования к реализации воспитательной функции семьи. Правда, ситуация осложняется недостаточной готовностью современных родителей к осуществлению семейного воспитания на качественном уровне. А. Вишневский объясняет эту проблему так: «Вследствие отведения государству главной роли в системе воспитания семья унаследовала отчужденность родителей и детей, что очень ослабило ее внутренний духовный организм» [2, с. 322].

Следует подчеркнуть, что изучению проблемы семейного воспитания уделяли внимание выдающиеся педагоги, а именно: К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский. Сущность семейного воспитания исследовали С. Франк, И. Мирчук, А. Кульчинский, Г. Ващенко. Значительный вклад в пополнение педагогической сокровищницы принадлежит М. Стельмаховичу, который разработал основы украинской семейной педагогики.

Обращаем внимание на тот факт, что на законодательном уровне за родителями закрепляется обязанность заботиться о жизни и здоровье детей, а также создавать надлежащие условия для жизнедеятельности ребенка в семье. Например, в законах Украины «Об образовании» и «О предупреждении насилия в семье» находим подтверждение тому, что одним из главных обязанностей родителей является сохранение здоровья их детей. К тому же, в статье 51 Конституции Украины провозглашается, что ответственность за воспитание и развитие ребенка несут родители до его совершеннолетия.

В связи с этим остро встает проблема расширения границ семейного воспитания и привлечения родителей к формированию здоровьесберегающего пространства в школе.

Это позволяет выделить следующие **задачи проекта:**

1. Обозначить главные содержательные линии сотрудничества педагогов и родителей с целью улучшения условий реализации здоровьесберегающего педагогического процесса в школе.
2. Выделить и охарактеризовать ведущие принципы взаимодействия школы и семьи во время совместной здоровьесберегающей деятельности.
3. Определить формы работы с родителями, которые повышают эффективность создания здоровьесберегающего пространства в школе.

4. Осуществить мониторинг здоровья школьников.

5. Разработать психолого-педагогические рекомендации для родителей по поводу конструирования устойчивых мотиваций к здоровому образу жизни у детей и семьи в целом.

6. С целью повышения уровня культуры здоровья современной семьи разработать и внедрить в рамках методической работы школы комплекс мероприятий по здоровьесберегающей тематике для родителей.

В контексте исследования теоретических основ сотрудничества школы и семьи особого внимания заслуживают основополагающие принципы проекта. Исследуя особенности взаимодействия педагогического и родительского коллектива, Н. Мойсеюк отмечает: «Совместная работа школы и семьи основывается на принципах гуманистической педагогики: приоритетности семейного воспитания, гражданственности, демократизма, гуманизации взаимоотношений педагогов и родителей, ретроспективности, педагогизации родителей» [4, с. 514]. Проанализируем значимость названных принципов в процессе формирования здоровьесберегающего образовательного пространства в школе.

Учитывая принцип *приоритетности семейного воспитания*, ведущими в семье должны стать направления формирования здорового образа жизни молодого поколения, ведь именно в семье закладываются основы здоровья. Не вызывает сомнения тот факт, что «семья была и остается главным центром становления и развития личности ребенка. Именно родители вводят малыша в сложный мир человеческих взаимоотношений, учат различать добро и зло, хорошее и плохое» [3, с. 3].

Целесообразность принципов *гражданственности* и *демократизма* мы видим в осознании важности здоровьесберегающей миссии семьи в обществе, а также налаживании между школой и семьей сотрудничества при обучении учащихся здоровому образу жизни.

Руководствуясь принципом *гуманизации*, взаимоотношения между педагогами и родителями следует строить на уважении и доверии друг к другу, направляя внимание на положительный результат совместной здоровьесберегающей деятельности.

Воплощение принципа *ретроспективности* обеспечит основу для эффективного здоровьесбережения детей посредством использования исторического опыта развития культуры здоровья.

Принцип *педагогизации* родителей связан с организацией педагогического всеобуча родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей и подростков. По этому поводу В. Сухомлинский писал: «Учите родителей искусства воспитания как самого благородного, самого человеческого, наивысшего творчества, как выполнение высокого гражданского долга» [5].

Подытоживая изложенное, пришли к выводу, что реализация названных принципов в сотрудничестве учителей и родителей будет способствовать качественному и эффективному созданию здоровьесберегающего пространства в школе.

Содержание проекта условно разделено на следующие **блоки**:

Социально-психологический блок. Социально-психологическое консультирование родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей. Анализ условий школьной среды с позиции здоровьесбережения школьников. Изучение особенностей семейной среды во время посещения семьи дома. Обеспечение социально-психологического сопровождения здоровьесберегающего педагогического процесса в школе.

Медицинский блок. Анализ состояния здоровья школьников. Выделение основных групп патологии здоровья учащихся. Предоставление медицинских рекомендаций по вопросам сохранения и укрепления здоровья ученического коллектива. Индивидуальное консультирование родителей по предупреждению осложнений здоровья детей вследствие

хронических заболеваний. Беседы с родительской общественностью о целесообразности соблюдения правил гигиены учениками дома и в школе с целью профилактики инфекционных заболеваний.

Блок просвещения родителей. Осуществление педагогического всеобуча родителей путем проведения видеолекториев, лекций, «круглых столов», аукционов идей семейного воспитания. Обеспечение деятельности родительского университета основ здоровья, а также работы педагогической горницы (подготовка информационного уголка для родителей, обеспечение доступа родителей к тематическим папкам, направленных на решение актуальных проблем воспитания ребенка в семье и развития культуры здоровья семьи, формирование базы справочной информации для родителей). Организация библиотечных выставок, образцов совместного семейного творчества и так далее.

Блок практического взаимодействия школы и семьи. Практическое внедрение различных традиционных и инновационных форм воспитательной работы, среди которых следует назвать следующие: семейные праздники; спортивные состязания; игры (ролевые, музыкальные, на основе традиций родного края); вечер вопросов и ответов, «круглый стол» с участием родителей, представителей общественных организаций, педагогических и медицинских работников; тренинговые занятия, участие в школьных проектах, проведение акций по пропаганде здорового образа жизни.

Ожидаемые результаты:

- повышение педагогической культуры родителей в процессе сохранения и укрепления здоровья детей;
- конструирование и укрепление устойчивых мотиваций и ценностных установок семьи к здоровому образу жизни;
- улучшение показателей состояния здоровья школьников на основе мониторингового исследования;
- обеспечение качественного формирования здоровьесберегающего образовательного пространства в школе благодаря плодотворному сотрудничеству родителей и учителей.

Считаем, что сформировать устойчивые мотивации и ценностное отношение учащихся к здоровью, как своему, так и здоровью окружающих, помогут перечисленные ниже мероприятия (таблица 1).

Таблица 1 - Ориентировочный перечень мероприятий на учебный год в рамках реализации проекта «Здоровый ребенок в школе и семье»

№ п/п	Форма работы с родителями	Тематика мероприятий	Срок проведения	Ответственный
1.	Педагогический лекторий	«Особенности работоспособности учащихся разных возрастных групп»	Сентябрь	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
2.	День здоровья	Туристический поход	Сентябрь	Учителя физкультуры
3.	«Круглый стол»	«Миссия семьи в формировании культуры здоровья личности»	Октябрь	Заместитель директора по воспитательной работе
4.	Психологический тренинг	«Конструктивное преодоление конфликта»	Ноябрь	Психолог
5.	Вечер вопросов и ответов	«Границы свободы личности в семье и школе»	Декабрь	Психолог, социальный педагог
6.	Открытый урок	Интегрированный урок по чтению и изобразительному искусству с применением здо-	Январь	Учитель младших классов и изобразительного искусства

		ровье-сберегающих технологий		
7.	Семейный праздник (на основе традиций родного края)	Зимние развлечения	Февраль	Заместитель директора по воспитательной работе, учителя физкультуры
8.	Методический фестиваль	«Здоровый образ жизни семьи»	Март	Заместитель директора по учебно-методической работе
9.	Университет основ здоровья	«Современные методики оздоровления детей в семье»	Апрель	Заместитель директора по воспитательной работе, библиотекарь
10.	Валеологическая акция	«Здоровье нашего класса»	Май	Заместитель директора по воспитательной работе, медицинская служба школы, классные руководители
11.	Защита творческих проектов	«Семья – источник здоровья»	Май	Заместитель директора по воспитательной работе

Подытоживая вышеизложенное, подчеркнем, что благодаря использованию различных инновационных и традиционных форм работы с родителями, удастся повысить их уровень подготовки к воспитанию здоровой личности ребенка.

Таким образом, отметим, что качество формирования в учащихся навыков здорового образа жизни в значительной степени зависит от сотрудничества педагогов и родителей в формировании здоровьесберегающего образовательного пространства современной школы как сферы социальных отношений между коллективами педагогов, родителей и школьников. Этому в значительной степени способствует реализация главных принципов взаимодействия школы и семьи, таких как: гуманизация, приоритетность семейного воспитания, демократизм, гражданственность, ретроспективность и педагогизация родителей. Подчеркнем, что повышению уровня культуры здоровья детей и семьи в целом будет способствовать реализация здоровьесберегающего проекта «Здоровый ребенок в школе и семье».

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке критериев результативности предложенного проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беседа Н.А. Работа с родителями в системе методической работы по созданию здоровьесберегающего пространства // Педагогический процесс: теория и практика: Сб. наук. пр. / Под. ред. С. А. Сыроевой. К.: Изд-во «ЭКМО», 2009. Вып. 3. С. 32-37.

2. Вишневский А. Теоретические основы современной украинской педагогики : учеб. пособие. К.: Знание, 2008. 566с.

3. Кузьминский А.И. Педагогика семейного воспитания: Учеб. пособие / А. Кузьминский, В. Омеляненко. К.: Знание, 2006. 324с.

4. Мойсеюк Н.Е. Педагогика: учебное пособие. [3-е изд.]. К.: ОАО «КДНК», 2001. 608с .

5. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю: Выбор. соч. в 5 т. К., 1978. Т. 2. 1978. 537с.

6. Щербакова К.И. В семье растет ребенок / К. Щербакова, Г. Григоренко. К.: «Неопалимая купина», 2006. 240с.

PROJECT APPROACH TO THE FORMATION OF HEALTH SAVING OF EDUCATIONAL SPACE AT SCHOOL

© 2014

N.A. Beseda, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of department «Physical education, sport and health»

Yurij Kondratyuk National Technical University of Poltava (Ukraine), beseda07@meta.ua

УДК 378.8

ФОРМИРОВАНИЕ ФАСИЛИТАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ

© 2014

А.В. Болдырев, старший преподаватель, кафедра «Специальных дисциплин»

*Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
им. Богдана Хмельницкого, Хмельницкий (Украина), oboldyrev@mail.ru*

Гуманно-личностная педагогика ориентирована на педагогическую фасилитацию, в основе которой лежит аксиологическое мышление, рассматривающее будущего офицера-пограничника как самоценность. Следовательно, реальный переход к гуманистической парадигме возможен только при соответствующей направленности научно-преподавательского состава. Такой педагог изначально должен быть настроен на то, чтобы не подгонять курсанта под свои представления о том, каким он должен стать, а сформировать его будущий образ, индивидуальную траекторию личностного развития, исходя из него самого, при его непосредственном участии. Таким образом, ключевой фигурой гуманизации высшего военного учебного заведения становится педагог-фасилитатор.

С. Коломийченко отмечает, что фасилитативная позиция педагога обеспечивает общую гуманистическую наполненность педагогического процесса. В условиях фасилитативного взаимодействия педагог концентрирует свое внимание не на формировании личности курсанта, в соответствии с предварительно определенным им самим идеалом, а на создании благоприятных внешних условий для его личностного роста. Поэтому, педагогическое взаимодействие такого типа стимулирует формирование у будущего офицера-пограничника установок, потребностей, свойств, обеспечивающих их эффективное саморазвитие, отработку индивидуальной жизненной стратегии. Выявление педагогом фасилитативной позиции предусматривает развитие педагогического взаимодействия на принципах взаимоуважения, толерантности, сотрудничества, а это, в свою очередь, стимулирует личностный рост не только курсантов, но и самого педагога [1, с. 19-21].

В психолого-педагогических исследованиях, определяющих сущность фасилитативной направленности, можно выделить следующие подходы:

эмоционально-ценностное отношение к профессии (А. Маркова, Н. Кузьмина, Я. Коломинский и др.);

компонент педагогических способностей (А. Бодалев, Ф. Гоноболин, А. Леонтьев, В. Сластенин, А. Щербаков и др.);

рефлексивное управление развитием учащихся (С. Вешловский, Ю. Кулюткин, А. Орлов, Г. Сухобская, И. Фастовец и др.).

Несмотря на неоднозначность подходов, ученые сходятся во мнении, что фасилитативная направленность, является интегративным понятием и непосредственно соотносится с ее мотивационной сферой, определяет поведение педагога и проявляется в педа-

гогической деятельности. Рассматривая различные определения, содержание и структуру педагогической направленности, мы трактуем фасилитативную направленность будущих офицеров-пограничников как систему эмоционально-ценностных отношений, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности курсанта, побуждающих их к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

В работах по проблеме формирования педагогической фасилитации у будущих офицеров-пограничников недостаточно раскрыты ее существенные характеристики [2-4]. В основу данного исследования положено следующее понимание фасилитативной направленности, которую раскрываем как положительное отношение к подчиненным, к себе и деятельности, выражающееся в создании условий для продуктивного образования и безопасного развития всех субъектов профессионального образовательного процесса за счет личностно-ориентированного стиля общения и деятельности. Главными составляющими становятся такие процессы межличностного взаимодействия, которые создают наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, способствуют развитию курсантов, позволяют педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал и обеспечивают достижение целей образования. Такой подход позволяет выделить в обучении такую функцию педагогического взаимодействия как фасилитативную. Фасилитация – феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [5, с. 39].

Фасилитативное общение вызывает позитивные мотивы учения, которые побуждают не только к принятию определенной позиции, но и к развернутой деятельности по приобретению новых знаний, умений, навыков, при которых будущий офицер-пограничник становится «другом науки» и у него формируется преданность учению. Преподаватели-фасилитаторы провоцируют самостоятельность и ответственную свободу курсантов в стенах учебного заведения. В этом случае педагог создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирует и стимулирует познавательные мотивы, любознательность, поощряет проявления солидарности и кооперации в учебной деятельности, а следовательно, содействует развитию активной личностной позиции и самореализации будущих офицеров-пограничников [6, с. 25].

Переход к фасилитативному стилю деятельности связан с глубокой и зачастую болезненной личностной перестройкой обоих субъектов педагогического процесса. При этом меняется не столько содержание и методы преподавания, сколько личностные установки, которые обеспечивают в конечном итоге профессионально-личностный рост курсантов.

Важными приемами и техниками фасилитативного общения будут:

- позитивное принятие курсанта как личности, способной к самоизменению и саморазвитию;
- проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействии без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;
- создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к будущим офицерам-пограничникам по имени, оптимистические прогнозы о возможностях и способностях курсантов.

Структура фасилитативной направленности раскрыта через эмоционально-когнитивный, праксеологический, рефлексивный компоненты, которые включают физическое «Я», личностное «Я» и социальное «Я». Мы сформулировали предположение, что на формирование фасилитативной направленности у будущих офицеров-пограничников влияют общие, специальные и субъектные условия. Общие условия – образовательная среда высшего военного учебного заведения (ВВУЗ), ее особенности и безопасность;

деятельность психологической службы, направленной на гуманизацию образовательной среды; благоприятный психологический климат; фасилитативная направленность и авторитетность научно-преподавательского состава. Специальные условия – организация учебно-воспитательного процесса на личностно-ориентированной основе; использование потенциала содержания психолого-педагогических дисциплин; контекстное обучение; актуализация жизненного опыта и профессиональной активности у будущих офицеров-пограничников; диалогическое взаимодействие с курсантами в учебно-воспитательном процессе; методическое сопровождение в период учебных стажировок. Субъектные условия, способствующие формированию фасилитативной направленности у будущих офицеров-пограничников: возрастная сензитивность курсантов к учебно-профессиональной деятельности; принятие ценностей образовательной среды; установка на саморазвитие и самосовершенствование; педагогический оптимизм; креативность.

Фасилитативная направленность заключается в ориентации педагога на взаимодействие с будущими офицерами-пограничниками, обусловленная моральной чувствительностью к ним, осознанием своей социальной роли в обществе, проявляется в индивидуально-гуманном отношении к каждому курсанту, стремлении воспитать в них лучшие человеческие качества. Она (фасилитативная направленность) предполагает ценностную ориентацию на личность курсанта, учет его интересов и потребностей, уважение, оптимистическое отношение к проявлениям его личности.

Поэтому фасилитативная направленность профессиональной деятельности будущих офицеров-пограничников определяется нами как совокупность гуманных качеств личности курсанта (человечности, доброжелательности, кротости, приветливости, уважения к товарищам, эмпатии, педагогического такта, толерантности, справедливости, оптимизма), устойчивых ценностных ориентаций (на развитие личности курсанта, на гуманистически-диалогическое общение с ним, на обмен духовными ценностями, на осуществление высоко нравственных поступков) и гуманных воспитательных позиций (принятие, признание, понимание, оптимистическое отношение к курсантам).

Выходя из выше сказанного, под образовательной средой высшего военного учебного заведения понимаем систему влияний и условий формирования личности курсанта, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социально-субъектном и пространственно-предметном окружении в рамках организуемого профессионально-образовательного процесса, наиболее активно воздействующих в период профессиональной подготовки.

Таким образом, профессиональная образовательная среда ВВУЗ рассматривается нами как одно из условий становления личности будущего офицера-пограничника, его фасилитативной направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломийченко С.Ю. Сутність фасилітуючої педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка і психологія». Вип. 34. Запоріжжя: Вид. ЗДПУ, 2007. С. 18-26.

2. Галіцан О.А. Місце та роль педагогічної фасилітації в професійній діяльності сучасного вчителя: збірник наукових праць // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. Вип. 10-11. С. 100-103.

3. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 - «Педагогическая психология». Екатеринбург, 2000. 186с.

4. Казанжи М.Й. Психологічні особливості фасиліативності як властивості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 - «Загальна психологія». Одеса, 2007. 190с.

5. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ. 2004. 190с.

6. Левченко О.О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності: зб. наук. пр. «Вісник Житомирського державного університету». Вип. 39. Філософські науки, 2008. С. 24-26.

FUTURE BORDER GUARD OFFICERS FASILITATING ORIENTATION FORMATION

© 2014

O.V. Boldyrev, senior lecturer, department of «Special disciplines»

*National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bogdan Khmelnytsky,
Khmelnytsky (Ukraine), oboldyrev@mail.ru*

УДК 199.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

© 2014

A.C. Borisyuk, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и
социологии

*Буковинский государственный медицинский университет, Черновцы (Украина),
allunya77@gmail.com*

Общение является неотъемлемым аспектом существования человека, необходимым условием существования общества, культурно-коммуникативной основой социальной жизни. В процессе общения происходит интеллектуальное и эмоционально-чувственное взаимодействие индивидов, достигается единство и слаженность их действий, которое предопределяет формирование общих настроений и взглядов, взаимопонимание, сплоченность и солидарность.

Идею автономности и ценности общения А. Реан и Я. Коломинский обосновывают, во-первых, теоретической концепцией о структуре фундаментальных потребностей человека (А. Маслоу), в котором общение является одной из основных потребностей (оно необходимо для того, чтобы разделить с другим человеком горе или радость, чтобы чувствовать себя человеком); во-вторых, с позиций субъект-субъектного подхода к общению (если деятельность связана с формулой «субъект-субъект», то в общении никого из партнеров нельзя рассматривать как объект, ведь каждый из них является активным субъектом этого процесса). По мнению ученых, субъектность общения не сводится к упрощенному представлению об этом процессе, об обязательности абсолютного равенства партнеров. Однако общим и неизменным условием рассмотрения взаимодействия в процессе общения является отказ от категории объекта влияния [11].

В современной социально-политической жизни проблема профессионального общения приобретает особую актуальность в разных сферах жизнедеятельности. В частности, эффективность профессиональной деятельности менеджера, которая характеризуется разнообразием и частотой контактов внутри и за пределами фирмы, быстрым изменением обстоятельств и людей зависит от умения управлять персоналом. Это высывает высокие требования к коммуникативной компетентности менеджера, его готовности к профессиональному общению. Умение общаться с подчиненными, партнерами и высшим

руководством, – основа деятельности современного менеджера. Известно, что эффективное общение с персоналом не только создает оптимальный климат на предприятии, но и способствует повышению работоспособности сотрудников, побуждает их к творчеству и инициативе в работе, что в конечном итоге повышает производительность деятельности фирмы.

В наше время, когда происходит становление рыночных отношений, особенно остро чувствуется потребность в руководителях, которые владеют эффективными способами и приемами общения с персоналом, способны формировать позитивный микроклимат в коллективе и налаживать производственные отношения с партнерами в условиях свободного предпринимательства. Л.Э. Орбан-Лембрик, анализируя коммуникативный потенциал руководителя, отмечает его психологическую и социальную основы, где первая обуславливает попытку руководителя максимально реализовать свои индивидуальные свойства и характерологические особенности в процессе общения, а вторая – учитывает систему общественных отношений, причинно-следственные связи, социокультурный и этнопсихологический контекст общения [10]. Профессионализм руководителя характеризуется определенным уровнем готовности осуществлять управленческую деятельность. С одной стороны, профессионализм – это интегральное качество, свойство личности, которое формируется в деятельности и общении, а с другой, – это процесс и результат деятельности и общения [9].

Общение как центральная, специально организованная составляющая консультативного процесса, является определяющим условием успешного осуществления профессиональной деятельности практического психолога. Профессионализм психолога зависит от его коммуникативных умений, от силы влияния на поведение других людей и интегральной чувствительности к объекту, процессу и результату психологической деятельности. Коммуникативная способность рассматривается как интегративное свойство личности, которое состоит из когнитивного (профессиональная компетентность, рефлексивность, децентрированность мышление), эмоционального (высокая сенситивность, тактичность, позитивное эмоциональное отношение к чувствам другого, максимальная искренность и откровенность в проявлениях собственных чувств), поведенческого (способность к саморегулированию, коррекции собственных действий, уверенность, ответственность) компонентов [3, 4, 15].

Чрезвычайно важное значение приобретает общение в процессе профессионального взаимодействия «врач-пациент». Б. Любан-Плоцца и соавторы обращают внимание на то, что эффективность взаимодействия врача и пациента зависит от умения врача устанавливать контакт с больным, в процессе которого пациент убеждается в возможности использования собственных внутренних резервов для успешной борьбы с болезнью; от способности создавать терапевтический климат, проявляя искренность, устанавливая атмосферу взаимного доверия, учитывая ожидание пациента от процесса диагностики, лечения, профилактики и реабилитации [7].

Способность врача интегрировать в своей работе три аспекта – биомедицинский, психотерапевтический и социальнотерапевтический делает его настоящим профессионалом. Лишь при таком условии пациент может быть уверен, что врач уделит достаточно внимания его соматическим, духовным и социальным проблемам. Интеграция этих аспектов целостной медицины осуществляется двумя путями: через расширение коммуникативной и психосоматической компетенции врача или через тесное сотрудничество врача с психологом [8].

Известно, что в тех случаях, когда соматизация становится ведущим средством сохранения социального статуса и самооценки личности, полное физическое выздоровление невозможно. Именно тогда появляются многочисленные жалобы на боль, которая не отвечает соматическому диагнозу, объективным данным клинического обследования

и состояния пациента. В таких случаях на помощь врачу должен прийти психолог, деятельность которого относительно поиска ресурсов и позитивных аспектов жизни пациента становится особенно значимой и необходимой, что еще раз подчеркивает актуальность подготовки специалистов нового типа – врачей-психологов. Медицинский психолог должен понимать и воспринимать собственную деятельность как принципиально коммуникативную, то есть такую, в которой общение является центральным системообразующим компонентом; осознавать собственную личность как инициатора диалогического, субъект-субъектного взаимодействия, роль коммуникативных возможностей для оптимизации общения; признавать личность пациента как активного и ответственного участника и партнера в общении во время лечебного процесса. Общение как ведущая составляющая профессиональной деятельности врача-психолога обеспечивается в первую очередь его личностными качествами и индивидуально-психологическими свойствами, а также знаниями, умениями и навыками в коммуникативной сфере.

Профессиональное становление личности начинается ещё со школьной скамьи, когда подрастающий человек всерьёз задумывается о будущей своей деятельности, определяя этим круг своих интересов и объём знаний, необходимых для достижения цели. Целенаправленное развитие и формирование качеств специалиста закладываются во время учебы в высшем учебном заведении, поскольку именно здесь происходит период интенсивного целеустремленного развития будущего специалиста, становления его профессионального сознания. Усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и навыков, – это не только условие высокой профессиональной квалификации, но и важнейший ресурс, который должен постоянно приумножаться. Рассматривая характеристики и особенности процесса организации занятий со студентами, следует заметить, что лекции и другие формы обучения выполняют в основном информационную функцию. Специалист часто знает, что нужно делать, но не умеет применить знания на практике. Внедрение в систему обучения коммуникативных тренинговых программ способствует приобретению навыков эффективного профессионального общения.

Социально-психологический тренинг – это особенная форма групповой работы с собственными возможностями, ограничениями, принципами, правилами и проблемами. По своей сути, тренинг является формой обучения, приобретения новых навыков, усвоения других психологических возможностей. Особенность такой формы обучения заключается в том, что тот, кто учится, занимает в ней активную позицию, а приобретение навыков происходит в процессе приобретения личностного опыта. Немало программ социально-психологического тренинга направлено на развитие умений и навыков общения [12].

Т. Яценко акцентирует внимание на том, что система подготовки психологов-практиков нуждается в совершенствовании, так как традиционные академические методы обучения мало способствуют глубинному самопознанию самого себя и других людей. В то же время, как активное социально-психологическое обучение способствует раскрытию личностного потенциала психолога-практика, что есть необходимым условием становления его профессионализма. Результативность такого обучения заключается, по мнению исследователя, в способности субъекта децентрировать внимание, «быть в ситуации и над ней», в умении оптимально решать проблемы, которые возникают спонтанно в переменчивой и неповторимой ситуации. Более того, активное социально-психологическое обучение в группе дает его участникам возможность познать причины трудностей в общении личностного характера и глубинно-психологическую их обусловленность [12].

Форма использования активных методов групповой работы с целью увеличения компетентности субъекта в общении получила название социально-перцептивного тренинга. Научные работники по-разному расценивают этот вид деятельности:

Л.А. Петровская [13] – как своеобразную форму влияния, направленную на повышение психологической компетентности участников общения, Ю.М. Емельянов [5] – как активное социальное обучение, О.Г. Ковалев [6] как работу коллектива социального обучения.

Другая разновидность социально-психологического тренинга – тренинг делового общения, направленный на получение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности. В деловой сфере социально-психологический тренинг используется с целью повышения эффективности делового общения, которое служит средством организации и оптимизации того или другого вида предметной деятельности. Независимо от формы делового общения (деловая беседа, проведение совещания, выступление и др.), оно всегда охватывает монолог и диалог участников коммуникативного процесса, то есть публичную речь, которая, в свою очередь, служит средством достижения деловых целей. В группах тренинга делового общения развиваются умения вести переговоры, выступать перед большой аудиторией слушателей, проводить совещания. Основной установкой, которая обеспечивает успешность делового общения, является готовность ориентироваться на другое лицо, признавать ценность человека, принимать во внимание интересы партнера. Социально-психологический тренинг делового общения является сочетанием групп тренинга сенситивности и групп организационного развития, то есть, групп, которые обеспечивают личностный и профессиональный рост.

С целью целеустремленного формирования профессиональных качеств будущего специалиста – медицинского психолога нами была разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга формирования профессионально значимых качеств [2].

В процессе составления программы тренинга мы ориентировались на мнение А.А. Бодалева о том, что человек является целостным и любое воспитательное влияние вызывает изменение в физическом состоянии, эмоциональной и моральной сфере, познавательных процессах и других характеристиках.

Программа тренинга предусматривала включение человека в процесс обучения, в котором задействованы все три сферы: когнитивная, эмоциональная, поведенческая. При создании программы тренинга мы выходили из таких положений: 1) психические свойства личности проявляются и формируются в ее поведении, действиях, поступках. При этом потенциальные возможности субъекта актуализируются в реальных результатах соответствующего вида деятельности; 2) в соответствии с гуманистической психологией, люди по своей природе владеют разными способностями. Конструктивное взаимодействие с людьми возможно лишь в том случае, когда удастся направить усилия на создание необходимых и достаточных условий гуманизации любых межличностных отношений, которые обеспечивают конструктивные личностные изменения, активное эмпатическое слушание, конгруэнтное самовыражение; 3) использование игрового метода в тренинге позволяет снять субъективные барьеры (опасение ошибиться, принять неправильное решение, неточно вербализировать свои переживания), также позволяет отработать умения социальной перцепции, углубленного самопознания, раскрепощения; 4) конструктивная работа участника тренинга над собой может осуществляться в сплоченной, развитой в психологическом отношении группе, при позитивном настрое активного общения; 5) равенство всех участников, которое означает отсутствие человека, который бы обучал в традиционном значении этого слова. Предусматривается, что тренинг настолько актуализирует мотивацию к обучению, что оно успешно будет осуществляться без внешних принудительных средств, то есть без одобрения и наказания, оценочных суждений, советов, критики, а также формальной стимуляции в виде любой награды. В процессе тренинга отсутствует шаблон. Весь процесс работы в группе ориентирован на получение индивидуально значимых результатов; 6) гуманистическая направленность тренера позволяет

воспринимать участников группы как свободных, ответственных за свои поступки и их последствия личностей, которые постоянно самоусовершенствуются. Основная задача организации и проведения тренинга в русле экзистенциально-гуманистической психологии состоит в том, чтобы показать человеку его социальную природу и тем самым снизить субъективность в понимании межличностных ситуаций.

Составляя тренинговую программу, мы учитывали с общую цель тренинга: развитие личности; повышение социально-психологической компетентности участников; формирование активной социальной позиции; развитие способности вызывать значительные изменения в своей жизни и жизни окружающих людей; развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других; коррекция личностных качеств и умений, снятия барьеров, которые мешают реальным и произвольным действиям; изучение и овладение индивидуальными приемами межличностного взаимодействия [14].

Разработанная нами на основе теоретических положений и собственных исследований программа тренинга направлена на формирование коммуникативной компетентности, регулятивных, эмпатических и эмоционально-волевых качеств. Также мы пытались создать условия для личностного развития участников в процессе тренинга. Общая цель авторского социально-психологического тренинга: формирование и коррекция коммуникативных, регулятивных, эмпатических и эмоционально-волевых качеств в процессе общения; оптимизация процесса общения; содействие лучшему пониманию самого себя; формирование умений понимать других и конструктивно взаимодействовать с ними.

Цель предусматривает решение таких заданий: 1. Расширение знаний о самом себе и о процесс взаимопонимания между людьми. 2. Формирование умений и навыков преодоления психологического барьера в общении; определение намерений партнера по общению; использование невербальных средств общения; использование активного слушания; управление эмоциями и чувствами; безоценочное позитивное восприятие другого человека; снятие напряжения в процессе профессионального общения; конструктивное решение конфликтов. Формирование таких качеств, как проницательность, эмпатичность, самоконтроль в общении, решительность, эмоциональная стойкость, уверенность.

Тренинговая программа состоит из таких тематических блоков: 1) групповое взаимодействие; 2) формирование коммуникативных качеств; 3) уменьшение агрессивности и умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации; 4) развитие эмпатии и эмоционально-волевой сферы.

С целью развития чувствительности в восприятии окружающего мира, других людей, и самого себя в процессе тренинга использовались упражнения, направленные на развитие сенситивности. Сенситивность можно рассматривать как способность к а) отображению и пониманию; б) запоминание и структуризация социально-психологических характеристик отдельного человека и группы в целом, а также прогнозирование их поведения и деятельности.

Чрезвычайно важным для профессионального общения является наличие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, которые поступают от других. Поэтому в процессе тренинга использовались психогимнастические упражнения двух типов: 1) направленные на развитие визуальной наблюдательности; 2) направленные на развитие способности понимания состояний, качеств и отношений людей и групп.

В процессе тренинга использовались также разнообразные психотехнические упражнения, основная цель которых заключалась в формировании навыков эффективного общения и коммуникативных качеств. Для того, чтобы быть способным к эффективному общению, человек должен осознать свои сильные и слабые стороны. Упражнения были направлены на создание атмосферы доверия и получение нового опыта общения, формирование навыков производительного взаимодействия. Как известно, одним из средств

общения есть невербальное общение. Невербальное поведение может передавать просьбу, выражать удовлетворение, неудовлетворение, отношение к тому, что происходит. Именно на это и направлены упражнения формирования навыков невербального общения. Не менее значимым в процессе общения является умение слушать. Активно слушать – значит полностью отдавать внимание другим в процессе общения, а это больше, чем простое прислушивание к словам того, кто говорит. Это не только «слушание», но и «виденье» жестов, мимики, изменений интонации голоса, выражения лица; это улавливание психологического (и семантического) подтекста, интуитивное ощущение того, что человек не может или не хочет вымолвить [16]. Активное слушание, в соответствии с взглядами И.Я. Атватера, состоит из таких составляющих, как внимание, нерефлексивное слушание, рефлексивное слушание, основные установки, язык невербального общения, память [1]. На их развитие направлены психотехнические упражнения.

Также в тренинге использовались упражнения, направленные на уменьшение уровня агрессивности и формирование умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации, которые являются достаточно значимыми в будущей профессиональной деятельности медицинского психолога. Упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой регуляции не разрешают проблему подчинения чувств воли, но содействуют развитию позитивных эмоций, невербальных средств общения, создают предпосылки формирования способностей сдерживать свои эмоции. Упражнения на релаксацию и аутогенную тренировку направлены на формирование умений преодолевать напряженные ситуации, снимать ненужное возбуждение, успокоиться, возобновить собственные силы.

В зависимости от вида и специфики психотехнических упражнений участники работали в парах, в подгруппах, в кругу. С целью самооценки и определения ценностей тренинга участники вели дневники. Таким образом, они контролировали процесс собственного обучения, развития, формирования умений, навыков, качеств. В конце социально-психологического тренинга с целью оценки его результативности участникам предлагалось ответить на вопросы закрытой анкеты.

Таким образом, эффективное решение профессиональных задач специалистами, которые принадлежат к профессиям «человек-человек», в значительной мере зависит от успешности коммуникативной деятельности. Базой для формирования умений и навыков профессионального общения выступает учебная деятельность. С целью оптимизации процесса формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов целесообразно в процессе обучения использовать тренинговые упражнения. В системе подготовки будущих специалистов социально-психологический тренинг выполняет двойную функцию: с одной стороны он может рассматриваться как учебный «полигон» для отработки приобретенных практических навыков в условиях, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности, с другой – как возможность для личностного развития и коррекции, решения индивидуальных и групповых психологических проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атватер И.Я. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Сокр. пер. с англ. М.: Экономика. 1984. 111с.
2. Вітенко І.С., Борисюк А.С., Вітенко Т.І. Соціально-психологічний тренінг: цикл вправ для підготовки лікарів-медичних психологів: Навчально-методичний посібник. Чернівці: Книги– XXI, 2005. 128с.
3. Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Сер. 14. 1989. № 3. С. 50-62.
4. Гусейнов В.В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога // Весник МГУ. Серия

14: «Психология». 1989. № 4. С. 56-68.

5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое общение. Л.: ЛГУ, 1985. 168с.

6. Ковалёв А.Г. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения.: Автореф. дис. ... канд. психол наук. М.: НИИОП. 1980.

7. Любан-Плоцца Б., Запорожан В., Аряев Н. Терапевтический союз врача и пациента. К.: «АДЕФ-Украина». 2001. 292с.

8. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф., Ледерах-Гофманн К. Психосоматичний хворий на прийомі у лікаря. К.: «АДЕФ-Україна». 1997. 328с.

9. Орбан-Лембрик Л.Е. Основы психології управління: Монографія. Івано-Франківськ: «Плай», 2002. 426с.

10. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. Івано-Франківськ: «Плай», 2001. 695с.

11. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2004. 576с.

12. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. К.: Либідь, 2006. 560с.

13. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. 168с.

14. Пругченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. 2-е изд., дополн. и перераб. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 640с.

15. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова. К., 1997. 23с.

16. Maslow A.H. Motivation and Persnality. New York: Harper& Row, 1954.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL INTERCOURSE

© 2014

A.S. Borysiuk, doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology and sociology

Bukovinian state medical university, Chernivtsi (Ukraine), allunya77@gmail.com

УДК 159.922.8

УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

© 2014

И.И. Бородина, преподаватель кафедры общей психологии и психофизиологии
*Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, Симферополь (Россия),
Inna.polina@mail.ru*

Последовательные, поступательные шаги, осуществляемые рядом стран по реформированию, модернизации системы высшего образования последнее десятилетие, связаны с обеспечением ее устойчивости развития, конкурентности, эффективности и гуманизации. Парадигма образования будущего с учетом перспектив восточно-европейской и всевропейской интеграции рассматривает ее как основу для построения устойчивых общества, экономики и окружающей среды, как процесс построения компетентности, как совместное участие в процессе обучения [3, 4, 5, 14]. Эта парадигма основывается на педагогике развития.

Проблема разработки концепции и модели государственного стандарта, возможностей непротиворечивого определения их содержания и функций в рамках компетентного подхода стоят и перед Российской и Украинской высшей школой [2, 5, 14]. Одним из ключевых понятий Болонской системы профессиональной подготовки и оценки эффективности выпускников является компетентность. Она для государственного и отраслевого стандарта подготовки специалистов Украины определяется как интегративная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социально-личностных предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в конкретном виде деятельности [9]. И.Д. Бех, раскрывая содержание педагогики развития, определяет компетентность как опыт сведущего субъекта в определенной жизненной сфере [3]. И.А. Зимняя использует это понятие в качестве «общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих» [4]. Данная терминология определяет цели, задачи развития компетентного подхода в практике профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Рядом педагогов отмечается преимущество традиционных концепций обучения и компетентного подхода современной системы образования [2, 3, 4, 12, 14].

Реализация в практике высшей школы Государственных стандартов образования затрагивает как моделирование личности будущего профессионала, его мотивации, так и образовательной среды, обеспечивающей управление указанным личностным и профессиональным развитием через преломление традиционных концепций обучения в современном компетентном аспекте, что определяет актуальность такого ракурса рассмотрения проблем профессиональной подготовки в том числе психолога.

Представляемая программа рассматривалась как условие оптимизации развития мотивационной сферы личности будущих психологов (студентов направлений подготовки «Психология» и «Практическая психология») в процессе их профессиональной подготовки. При составлении данной программы использовалась модель мотивационной сферы личности будущих психологов. На основе анализа литературы по изучению личности будущего специалиста, его мотивационной сферы была разработана модель мотивационной сферы личности будущего психолога в процессе профессиональной подготовки [6, 12]. В ее структуре были выделены следующие уровни мотивации профессиональной подготовки: внешней мотивации, внутренней мотивации, реализующейся в направленности деятельности и направленности личности.

Во внешней мотивации на уровне средовой обусловленности анализировались следующие структурные компоненты мотивов-стилулов – система стимулов профессиональной подготовки (когнитивная составляющая), одобрение или порицание окружающих (эмоционально-оценочная составляющая) и возможности нахождения места в профессиональной структуре общества (поведенческий аспект).

В уровень направленности деятельности была отнесена система внешних мотивов или побуждений, определяющих протекание определенного вида деятельности – учебной, практической научной. В структуре мотивации этого уровня анализировались познавательные, деятельностно-процессуальные мотивы, мотивы творчества (когнитивные компоненты мотивации), мотивы престижа профессии, позитивного отношения к познанию и самопознанию, получение положительных эмоций от включения в процесс учения, общения, учебно-профессиональной и первично трудовой деятельности (эмоционально-оценочная составляющая мотивации), мотивы социального сотрудничества в профессии, межличностного общения, оказания помощи, выполнения долга (поведенческие компоненты).

Интеграция мотивации профессионализации определяет уровень развития направленности личности, включение устойчивых внутренних мотивов в личностные структуры, проявляющиеся в целеполагании, мотивах понимания предназначения профессии психолога, в интересах, идеалах, убеждениях, мировоззрении и временной перспективе (когнитивные компоненты структуры мотивации), в эмоциональной направленности личности, уровне притязаний, ценностных ориентациях (эмоционально-оценочный компонент), самоактуализации и самореализации, мотивах развития индивидуальности в профессии (поведенческая составляющая мотивации).

Сложность такой структуры мотивационной сферы личности будущих психологов определяется множественностью детерминации деятельности, иерархичностью, динамичностью мотивов. Такая структура мотивационной сферы личности студентов специальности «Психология» и «Практическая психология» не является заранее сформированной и устойчивой. На разных этапах профессиональной подготовки она претерпевает существенные трансформации, что приводит к затруднениям в учебно-профессиональной деятельности. Встает необходимость управления мотивацией профессиональной подготовки будущих специалистов.

Учитывая уровневую организацию мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки, система управления их мотивацией профессионализации направлена на обеспечение личностного развития студента, формирования мотивации профессиональной деятельности и саморазвития в ней. Эта система отражает уровневую и компонентную организацию мотивационной сферы личности будущих психологов и затрагивает всех субъектов педагогического процесса. Она основывается на использовании идей компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, системного и технологического подходов. Целью программы выступала оптимизация развития мотивационной сферы личности студентов направления подготовки «Психология» и «Практическая психология».

Психологическая основа принципов и методов, использованных в программе развития мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки, освещаемой в данной статье, включала использование указанных подходов в профессиональной подготовке, конкретизирующих содержание и технологии обучения специалистов в профиле двухуровневого образования по специальности, опыта создания компетентностно ориентированных учебно-методических комплексов дисциплин, разработок кафедры социальной и практической психологии Житомирского государственного университета имени И. Франка, выполненные под руководством А.Л. Музыки по применению схем профессионально-ориентированных заданий (ПОЗ), системы оценивания компетентности студентов в профессионально-учебной деятельности апробированных в образовательных учреждениях Самарской области [1, 7, 8, 10, 13]. Использование опыта коллег в профессиональной подготовке психологов, интеграция и расширение его в уровневую программу, позволяет нам сопоставлять результаты исследований по применению отдельных компонентов программы, а также определять уровень их эффективности в критериях эмпирически подкрепленных или валидизированных методов специальной Комиссии по распространению психологических процедур [11, с. 385-386.].

Уровневая организация модели мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки, включавшая мотивы- стимулы образовательной среды, внешнюю и внутреннюю мотивацию, их интеграцию в направленности профессиональной деятельности и направленности личности психолога, определяла методические аспекты работы. Методически программа развития их мотивации включала организационные и содержательно-методические аспекты работы всех субъектов педа-

гогического процесса по созданию ситуаций синтеза приобретенных умений и способов практической деятельности, превращение их в индивидуальный опыт учащегося.

Важным аспектом мотивационного процесса выступает целеполагание в психологической структуре деятельности. В рассматриваемой программе развития мотивации уделялось внимание внешне заданному целеполаганию через прописывание преподавателями соответствующих частей учебно-методических комплексов по изучаемым дисциплинам, и стимулирование внутреннего целеполагания студентов через создание соответствующих ситуаций профессионально-учебной деятельности педагогом. Для реализации аспектов внешне заданного целеполагания использовался алгоритм Э.Э. Сыманюк, Л.Ю. Шемятихиной, М.Г. Синяковой по разработке педагогами программ подготовки отраслевых специалистов [13]. На уровне создания среды профессиональной подготовки для деканата, кафедры, преподавателей разработаны рекомендации использования мотивов-стимулов, способствующие положительному отношению студентов к учебе и профессиональной деятельности, поощрения их за участие в научных исследованиях, практической работе, ее поиске.

Важным аспектом в этом направлении работы, обеспечивающим переход к следующему уровню программы выступает система оценивания компетенций при решении задач профессиональной подготовки, особенно научно-исследовательских и практических.

Оценка компетенций по мнению А.Г. Бермуса предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности, в том числе наблюдения, экспертизы продуктов профессиональной деятельности, защиты учебных портфелей [2]. Методическим приемом такой работы выступала технология «портфолио» как форма оценивания, ориентированного на качественное обновление оценки, на результат профессионально-учебной и научно-исследовательской деятельности, включающей самооценивание. Конечная цель учебного портфолио – обучение по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Т.М. Бенькович и Е.Г. Матвиевская отмечают, что для обучаемого портфолио – это организатор его работы, технология и место сбора материалов, анализа информации, инструмент самооценки и рефлексии, а для обучающего – средство обратной связи и инструмент оценочной деятельности [1, 7].

В реализации следующего уровня программы развития мотивационной сферы личности будущих психологов в профессионально-учебной, практической и научно-исследовательской деятельности использовались схемы профессионально-ориентированных заданий. ПОЗ позволяют моделировать рабочие ситуации профессиональной деятельности психолога и вырабатывать алгоритмы их решения. Моделирование типовых ситуаций будущей профессиональной деятельности использовалось не только при выполнении практических и лабораторных работ по профессионально-ориентированным дисциплинам, итоговом модульном контроле как предусматривалось разработчиками, но их алгоритм был положен в выполнение заданий учебных и производственных практик, написание разделов курсовых и дипломных работ по специальности. Применение ПОЗ в различных формах организации профессиональной подготовки способствует формированию компетентностей в освоении научно-исследовательской, образовательно-воспитательной, диагностично-консультативной, производственно-управленческой, социально-технологичной, реабилитационно-профилактической функций психолога.

Этот уровень программы развития мотивационной сферы личности студентов реализует воздействия на внешнюю и внутреннюю мотивацию. Используются особенности профессионально-познавательной деятельности, создающие условия для приобретения студентом первичного опыта (производственного, педагогического, правового и др.), его

перерастания в собственно профессиональный. Таким образом, данный уровень работы по реализации программы развития мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки интегрирует мотивацию в направленности деятельности по специальности и направленность личности специалиста.

Применение компетентностного подхода в построении рассматриваемой программы определяет показатели успешности ее реализации – изменения в мотивационной сфере личности студентов направления подготовки «Психология», связанные с формированием, прежде всего, социально–личностных компетенций. В актуалгенез этих компетенций И.А. Зимней включены такие характеристики, как: «готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект... отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект)» [4, с. 7]. Данные характеристики компетенций могут использоваться как показателей оценки эффективности программы развития мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки.

Кроме того, исследования И.Д. Бежа позволяют выделить уровни указанных показателей. Характеристиками низкого уровня компетенций являются недостаточное обобщение и ограниченность в перенесении практических способов действий на другие объекты. Центральным мотивом этого уровня компетентности выступает необходимость субъекта жить в социуме, приспособливаться к требованиям, которые ставит жизнь. Высокий уровень компетентностей субъекта обучения репрезентируется сформированностью у него научных понятий как целого, в котором научно–ориентированная основа действий определяет логику их практического использования. Компетентность высокого уровня как соответствующее умение побуждается мотивационной основой, ведущим мотивом которой является стремление к самоутверждению, переживание чувства достоинства и наличие широких социальных мотивов [3]. На уровне представленности структур мотивационной сферы личности будущих психологов высший уровень социально–личностных компетенций конкретизирует их проявление в эмпирических показателях [4, 9].

Для выявления эффективности применения представленной программы в профессиональной подготовке будущих психологов в нашем исследовании сопоставлялись показатели мотивационной сферы личности 100 студентов специальностей «Психология» и «Практическая психология» Крымского гуманитарного факультета Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова (КГФ НПУ), Таврического национального университета имени В.И. Вернадского (ТНУ), Крымского факультета Запорожского национального университета (КФ ЗНУ). Выборка была разделена на 3 группы:

- в первую вошли 25 студентов КГФ НПУ, выполнявших задания по структуре ПОЗ, сочетавших учебно–профессиональную деятельность с первичной трудовой по специальности в детских оздоровительных лагерях МДЦ «Артек», а так же представленную в программе систему оценивания и самооценивания;

- во вторую – 50 студентов ТНУ и КФ ЗНУ обучавшихся по традиционной системе высшей школы;

- в третью – 25 студентов ТНУ и КФ ЗНУ, выполнявших задания по структуре ПОЗ без сочетания их с первичной трудовой работой по специальности, в с разработанной системой оценивания и самооценивания.

Психологическая диагностика проводилась с использованием методик «Изучения мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, выявления характеристик выбора профессий (методика «Мотивы выбора профессии») и структуры мотивации трудовой деятельности (К. Замфир), диагностики мотивационной структуры личности (В.Е. Мильман), контент-анализа сочинений на тему: «Почему люди учатся в вузе, и почему я учусь по этой специальности? Что для меня ценно в жизни и обучении?» с

использованием категорий по методикам «Выявление осознанности разных компонентов мотивов» А.В. Ермолина и Е.П. Ильина и «Методики предельных смыслов» Д.А. Леонтьева, опросника «Самоактуализации личности» (А. Шостром), методики выявления эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова, метода мотивационной индукции Ж. Ньюттена.

На этапе констатирующего эксперимента выявлено, что ядром мотивационной сферы личности будущих психологов выступает направленность личности, эмоциональная составляющая которой выступает в аксиологическом аспекте – ценностью учебно–профессиональной деятельности, в процессуальном и содержательном планах – потребностью, порождающей мотивы профессионализации. На разных этапах профессионализации наблюдается различное соотношение компонентов мотивационной сферы будущих специалистов. Будущие психологи на первом курсе характеризуются интегрированностью компонентов мотивационной сферы: сочетанием внутренних мотивов в учебном, трудовом и профессиональном аспектах профессионализации на фоне устойчивой эмоциональной направленности в различных видах деятельности. В процессе целевой оптации наблюдается дифференциация компонентов мотивационной сферы, которая может привести как к переструктурированию мотивации и ее переходу на более сложный уровень организации, так и к дезинтеграции и затруднению процесса профессионализации.

Применение программы развития мотивационной сферы личности будущих психологов позволила выявить у студентов указанных групп следующие тенденции. У студентов первой и третьей группы этого этапа исследования более выражены мотивы престижа профессии познавательные интересы в профессиональной сфере, высоко стремление опробовать и реализовывать практические умения и положительные эмоций от включения в процесс профессионально-ориентированного учения, представлены мотивы социального сотрудничества и межличностного общения в профессии, оказания психологической помощи и выполнения социального долга. Мотивация профессиональной деятельности становится устойчивой, переходит от внешних мотивов-стимулов к внутренней и интегрируется в личностных структурах представленностью мотивов понимания предназначения профессии психолога, альтруизмом в эмоциональной направленности личности, выраженностью тенденций самоактуализации. Для студентов 1 и 2 групп так же выражены мотивы одобрения и порицания от окружающих, высоко удовольствие от общения по вопросам профессиональной деятельности. Для студентов 2 группы значимы мотивы получения стипендии, отчисления за неуспеваемость. Они ссылаются на внешние обстоятельства у учебно–профессиональной деятельности, стремятся достигнуть через неё определенной гарантии безопасности в обществе и защиты от неблагоприятных жизненных факторов, иметь возможность найти место в профессиональной структуре общества, которое позволило бы реализовать минимум усилий. Для них, как и для студентов всех обследуемых групп, выявлено стремление пополнять знания, представленность деятельностно-процессуальных мотивов и мотивов межличностного общения в профессии.

Таким образом, представленная программа развития мотивационной сферы личности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки отражает цели, методы, методические приемы реализации цели и задач, а так же показатели успешности ее реализации в соответствии с принципами компетентного подхода в профессиональной подготовки будущих психологов. Она учитывает многокомпонентность мотивации будущих психологов, трансформации компонентов мотивации под воздействием специфики их профессиональной подготовки. Уровневая сформированность и интегрированность показателей мотивационной сферы личности будущих психологов в условиях сочетания учебной–профессиональной деятельности и практической работы в по специ-

альности со структурой учебных заданий по схеме ПОЗ и методов внешнего стимулирования, оценивания и самооценивания является эффективным условием оптимизации развития их мотивации профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенькович Т.М. Модель образовательного рейтинга в портфолио учебных достижений // Профильная школа. 2005. № 2. С. 48-50.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентно-стного подхода в образовании. Электронный ресурс. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Інститут проблем виховання НАПН України. Електронний ресурс. – <http://ipv.org.ua/component/-2012-.html>.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Электронный ресурс. – <http://quality.petsru.ru.doc>.
5. Левківський К.М. Концептуальні підходи до формування освіти в інтересах сталого розвитку в Україні // Проблеми освіти: наук. зб.; Ін-т ін. технолог і змісту оств МОН України. К., 2009. вип. 61. 189с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 309с.
7. Матвиевская Е.Г. Компетентностный подход в оценке уровня достижений учащихся. Электронный ресурс. – http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-dop-2008/2_5.html.
8. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012.
9. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / уклад. В.Л. Гуло [та ін.] Київ, 2013. 90с. <http://iitzo.gov.ua/vyscha-osvita/normatyvno-pravova-baza-vyschoji-osvity/>
10. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навч. посіб. / за ред. О.Л. Музики. Житомир: Изд-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 566с.
11. Психотерапия детей и подростков. 2-е изд. / под ред. Ф. Кендалла. СПб.: Питер, 2002. 432с.
12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». К.: Миллениум, 2004. 521с.
13. Сыманюк Э.Э., Шемятихина Л.Ю., Синякова М.Г. Компетентностный подход в подготовке отраслевых специалистов // Фундаментальные исследования. 2009. № 5. С. 141-146.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». Электронный ресурс. – www.eidos.ru/news/compet/htm.

CONDITIONS OF OPTIMIZATION MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY FUTURE PSYCHOLOGIST

© 2014

I.I. Borodina, lecturer of the department «General psychology and psychophysiology»
Tauride national university named V.I. Vernadsky, Simferopol (Russia), Inna.polina@mail.ru

ОСОЗНАННЫЙ ВЫБОР В РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2014

М.Б. Бригадир, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа»
*Тернопольский национальный экономический университет, Тернополь (Украина),
shulgay@rambler.ru*

Образовательная сфера переживает сейчас существенные трансформации и не может решить поставленных перед ней задач, особенно когда речь идет о профессиональной подготовке. Установленные схемы ретрансляции знаний не являются эффективными при обучении специалистов. Доступ к информации является неограниченным, однако умение ею пользоваться не формируется в пределах вуза. Сегодня актуальность приобрел вопрос освоения способности к мышлению и рефлексии, именно они должны составлять содержательное наполнение учебного процесса и формировать способности к образованию и самообразованию.

Большинство выпускников вузов не обладают умениями самоопределения, самореализации, самоорганизации, самоактуализации, самостоятельно выполнять исследовательскую деятельность. Традиционная образовательная система сосредоточила свое внимание на совокупности теоретического материала, который содержит достаточный объем знания определенного перечня дисциплин, однако умение их практического использования не предусматривается. В условиях рыночной экономики, профессиональная реализация, невозможна без развития и побуждение усилий самостоятельно действовать, быть ответственным за свою деятельность. Такая ситуация требует необходимости введения нестандартных методов обучения, которые результативно заполняют пробелы и преодолевают недостатки профессиональной подготовки. Что в итоге позволит участникам образовательного процесса освоить роли социальных субъектов, обладающих активной гражданской позицией и способных осознать собственную ответственность за действия и поступки.

Социальная субъектность выражается в формах жизнедеятельности в соответствии с общественными условиями и включает в себе отпечаток принятых в обществе моделей поведения, а также формирует жизненную концепцию. Последняя является наиболее общей линией социального поведения и отношение к жизни. Определяют три вида жизненных концепций:

1) двигаться по волне жизни – эта концепция нашла свое теоретическое обоснование в скептицизме (отец скептицизма древнегреческий философ Пиррон (360-270 гг.) сформировал тезис «Ничто не является в большей мере одно чем другое» [3, с. 14] человек имеет дело с формами вещей, но ему неизвестны свойства вещей, поэтому следует воздерживаться от решений и проявлять апатию; атаксия (бездействие) – лучшая позиция для человека, который в реальности должен следовать традициям и природе), такая жизненная позиция распространена в странах исповедующих буддизм, меньше в тех где распространен протестантизм;

2) активно защищать традиции – характерная для патриархальной семьи, для некоторых закрытых обществ – часто такие тенденции встречаются у политиков, художников, они горячо защищают установленное устройство от нововведений, тем самым умышленно приостанавливают прогрессивное развитие общества в целом;

3) изменять мир – здесь отличается две линии социального поведения: первая – способность изменять мир через личное самосовершенствование, влияние собственным моральным примером, критикой несовершенства общественного устройства, вторая –

действия по изменению общества путем инноваций, характерные для социальных революций, иногда для реформ (ярким примером является эпоха Просвещения) [2].

Выбор социальной субъектности зависит от личностных убеждений и направленности. Участники образовательного процесса должны совершать активные действия в поле именно третьего вида концепции. Проектирование взаимоотношений преподавателей и студентов через активизацию их личностного потенциала, существенно повысит показатели эффективности обучения будущих специалистов.

Развитие личностного потенциала предусматривает и требует от индивида проявления активности, сознательности и ответственности. Часто, во избежание ответственности за личный выбор, человек полагается на судьбу.

Традиционно в опыте существования человечества сложилось три типа взглядов на судьбу. Согласно первому представлению, судьба есть определенной, заранее составленной и человек не в состоянии что-то изменить, поэтому задача индивида пассивно воспринимать события, которые происходят в жизни, что очень созвучно с первым видом жизненной концепции. С другой точки зрения – судьбу творит сам человек, все обстоятельства являются результатом его деятельности. Третья точка зрения судьбу определяет как карму, которая обусловлена предыдущим жизненным опытом. Как утверждает ученый В. Зеланд, все три подхода верны. Все зависит от того, какой выбор делает личность, какое убеждение принимает она и в соответствии с ним она так и организует жизнь [6].

Случайностей не существует, все события происходит потому, что их избирает сам человек. Он может осуществлять выбор самостоятельно, сознательно, а может положиться на «судьбу», будучи убежденным в том, что все заранее запрограммировано. Такое представление, вполне лишает человека самостоятельности и ответственности за собственную жизнь.

Человек может вершить свою судьбу, но он должен этого хотеть и осознавать собственные возможности. Прошое, настоящее и будущее записано в метафизическом пространстве и представлено многовариативно, жизненный путь человека зависит от его сознательного выбора одного из вариантов. Прошое, настоящее и будущее существует одновременно, но мы воспринимаем время как движение, одновременно время – это иллюзия [4]. Это также подтверждается наблюдениями В.И. Вернадского «бренность жизни переживается нами как время» [5, с. 480].

Анализируя свойства времени и пространства, П.Д. Успенский утверждает: «Пространство и время – это категории рассудка, то есть свойства, приписываемые нами внешнему миру. Это только вехи, знаки, поставленные нами самими, так как без них мы не можем представить себе внешнего мира. Это графики, в которых мы рисуем себе мир. Проектируя вне себя причины наших ощущений, мы мысленно (и только мысленно) конструируем эти причины в пространстве – и представляем себе непрерывную действительность в виде ряда следующих один за другим временных моментов» [12].

Уникальное свойство времени – это его направленность от прошлого к будущему. Если время идет от прошлого к будущему, то их разделяет действительность. Будущего нет, настоящее исчезает, а прошлое остается с нами. К. Ясперс: «Без осознания будущего не может быть философского осознания истории. Однако будущее не может быть исследовано. Исследованию подлежит только то, что обладает реальностью, только то, что уже произошло. Будущее скрыто в прошлом и настоящем, мы видим и продумываем его в реальных возможностях. На самом деле, основой нашего мировоззрения всегда есть осознание будущего... Ощущение, которое вдохновляет нас в нашем существовании, заключается в том, что мы не знаем будущего, но участвуем в его реализации и видим его в целостности и непредсказуемости. Знание о будущем было бы для нас духовной смертью» [13, с. 155].

Поэтому у прошлого – одна траектория, у будущего – несколько. Среди возможных вариантов человек должен выбрать самостоятельно один, который для него является наиболее приемлемым и желательным. Поэтому студент, обретая высшее образование, должен научиться, правильно делать выбор. Синоним выбора – это самоопределенность и принятия ответственности за себя.

Человек находится под влиянием постоянных ограничений, которые целенаправленно создает социальная среда, или он их создает сам для себя. В любой социальной ситуации всегда есть выбор, который личность осуществляет, опираясь на собственный опыт. Если раньше она не испытывала определенных обстоятельств, чувств, она боясь инноваций создает целую сеть препятствий, которые ей не позволяют пережить новый опыт.

Кроме того эффект неприятия является двойным, личность проецирует собственные видения и убеждения на социальное окружение, выстраивая систему ожиданий, соответственно и получает от среды то на что надеялась. Такое свойство доказали квантовые физики, человек состоит на 80 % из воды, а мозг – на 98 %, поэтому очень важна роль мыслительных процессов, которые осуществляет личность. Энергией мысли заряжается вода, она несет эту информацию и распространяет ее [10].

Человеческая мысль меняет мир, а мир меняет человеческую мысль. В личности большая ответственность, как думать, потому, что каждая мысль становится материализованной, а затем создает окружение и мир вокруг себя, В. И. Вернадский назвал энергию человеческих мыслей ноосферой [5]. Человек сам себя разрушает своими мыслями, или создает, все зависит от того как он думает. Когда внимание человека концентрируется на каком-то мысленном образе, окружающая его реальность начинает трансформироваться, то на чем сосредоточилась личность, начинает заполнять весь мир вокруг нее, все остальное теряет значимость и самопроизвольно исчезает из ближайшего окружения. Личности сами выбирают свою жизнь и должны осознавать, что это чрезвычайно ответственно.

Образовательная среда должна способствовать развитию у студентов умения самостоятельно и правильно думать, а также нести ответственность за свои действия. Индивид транслирует в пространство мыслеформы – образы, которые он выбирает и то в чем он убежден. Какая мыслеформа – такая и реальность. При этом четко разворачивается значения смысла жизни. Цель жизни – управлять реальностью. Люди часто не знают, как это делать, в обществе сформирован ряд стереотипов, как достичь того, что ты хочешь, через их господство, нашей реальностью косвенно управляют другие, чтобы мы не делали, мы управляем реальностью, мы самостоятельно распоряжаемся своей жизнью.

Когда у человека есть возможность выбора, у него возникает страх, он боится не внешних событий, а того, что он может быть не в состоянии справиться с ними, когда их собственно будет переживать. Возникает страх собственной несостоятельности, сомнения относительно своих возможностей. Кроме того, социальное обучение и воспитание постоянно в этом убеждает людей. Посеянное сомнение извне, глубоко укореняется во внутренних переживаниях и каждый раз становится препятствием в развитии потенциала личности. Параллельно возникает вопрос правильности выбора. У человека закрадываются сомнения, выбрана ли одна верно правильная стратегия и тактика. Здесь опять актуальность приобретает устремления и собственное убеждение. Личность должна быть убеждена в правильности своего выбора, тогда он и будет правильным, обратные убеждению, в будущем выбор сделают ложным. Все зависит от личностной позиции, которую выбирает сам человек, от того как он настроен. Такой подход меняет функциональные задачи многих социальных институтов, которые призваны помогать человеку (образовательных учреждений, социальных служб, медицинских учреждений). При этом участники этих организаций с пассивных объектов воздействия, превращаются в активных субъ-

ектов, задачи, которых не только действовать, а совершать. Согласно концепции структуры поступка, разработанной и обоснованной В.А. Роменцом, каждая активность человека предполагает наличие рефлексии, последствий, четкого осознания о том, что и для чего личность делает [9]. Главная задача социальных институтов – научить людей думать, выбирать цели в жизни, вырабатывать собственные убеждения и устремления. Основой этого должно служить сложившееся мировоззрение на принципах гуманизма и высокой морали. Также актуальность приобретает тезис, что в жизни случайностей не бывает. Все, что происходит, спроектировано мыслительной энергией социума, о чем думает, чем увлекается, то и получает в результате.

Выбор должен осуществляться вполне осознанно. Поэтому важным аспектом в развитии человеческого потенциала является создание путей превращения неосознанного в сознательное. При этом уместно использование практик Востока, которое четко описывают и дают практические рекомендации самопознания, самопонимания, осознания себя в реальности и вечности. В результате их использования происходит четкое осознание и тренировки собственных потребностей и устремлений.

В человеке есть два начала, духовное и животное. Желание, реакции, эмоции, гнев, страсть, ненависть, любовь, желание обладать – это психологические, физиологические, химические потребности, одно вызывается другим. Человек зависит от своего тела. Мы не существуем, мы реакция на внешние раздражители, дело не в ситуации, а в реакции на ней. Это приводит к истощению физиологического и эмоционального. Мысли и тело есть одно и то же, как реагирует, так и получает [6]. Тело чувствует себя согласно личностным убеждениям, плохое мышление – плохое тело и наоборот.

Окружающая реальность – это отражение личностных мыслей, отношение к ситуации создает человек, а не реальность, от отношения к ситуации меняется не только психическое, но и биологическое свойство. Как утверждает Шераб Тензин Ринпоче, в индивидуума есть 5 страстей: тупость, жадность, страсть, злость, гордость, если они побеждают, человек ведет себя как животное, а если обуздывает их, находит путь совершенствования и духовного развития [11, с. 24].

Традиционно с позиций культурно-исторического подхода, сознание обозначается как способом отражения объективной действительности в психике человека [7].

В Оксфордском Словаре английского языка дается шесть определений слова «сознание»: 1) совместное или общее знание; 2) внутреннее знание или убеждение, особенно в отношении собственного незнания, вины, недостатков и т.д.; 3) факт или состояние сознания или осознания чего-либо; 4) состояние или способность быть сознающим как условие или сопутствующее обстоятельство мышления, чувств и воли; 5) сумма всех впечатлений, мыслей и чувств, составляющих сознательное бытие человека; 6) состояние осознания, рассматриваемое как нормальное состояние здоровой бодрствующей жизни [8]. При множестве трактовок понятия, все же очень сложно дать полное объяснение процессу осознания, так как исследователи не могут в итоге детально изучить особенности внутренних процессов психической деятельности.

Амит Госвами описывает сознание с точки зрения четырех разных аспекта: «Во-первых, есть поле сознания, иногда называемое полем ума или глобальной рабочей областью. Это то, что я назвал осознанием. Во-вторых, имеются объекты сознания, например, мысли и чувства, которые возникают и исчезают в этом поле. В-третьих, есть субъект сознания - переживающий и/или свидетель. В-четвертых, в идеалистической философии сознание понимается как основа всего бытия» [1]. Такая трактовка «сознания» более полная и формируют целостное представление, как о внутренних, так и о внешних психических процессах понимания и восприятия действительности, и личности в реальности. Частью сознания есть самосознание, оно биологически запрограммировано и способствует индивидуализации, формированию самости. Процесс самосознания, также

осуществляется с помощью выбора между множеством образов, которые нам предоставлены социумом и собственным опытом.

В процессе выбора всегда возникает вопрос правильности и целесообразности. Ответ на него давно сложился в пределах Восточной философии, в соответствии с ее положениями человеческая сущность всегда находится в дуальности. Так как головной мозг разделен на два полушария, то все, что совершенное человеком, всегда будет содержать признаки хорошего и плохого. Поэтому при выборе приоритет приобретают именно личностные устремления. Они имеют силу превратить все потуги личности и окрасить их в тот моральный настрой, который преобладает в сознании человека.

Выбор осуществляется сквозь призму Я-концепции, которая является сильным мотиватор поведения. Это внутренние образования является результатом длительного самосознания и выражается в знаниях, оценках и поступках. Как утверждает Бекк: «Самосознание дает человеку новые психические силы сравнительно с животными. При помощи этой способности человек не только сознает деревья, скалы, воду, свои собственные части и тело, но он сознает себя как отдельное существо....Затем, при помощи самосознания человек может рассматривать свои собственные душевные состояния как объект сознания... Но человек при помощи самосознания может, так сказать, отступить в сторону от себя и подумать: да, эта мысль, которая была у меня по поводу того дела, верна. Я знаю, что она верна, и я знаю, что я это знаю...на самосознании человека построено все, что есть вокруг нас определенно человеческого. Язык есть объективная сторона того, субъективной стороной чего является самосознание» [12].

Человека часто не желает и боится себе признаться в своем выборе, ему легче обвинить в событиях, которые он переживает, окружения. Его надо заставить осознавать свои желания и переживания, научить его не вытеснять их в подсознание, а актуализировать и переживать, понимать, почему случаются определенные события.

Способность к выбору делает для личности сознательным опыт. В каждый момент, сталкиваясь с несметным числом альтернативных возможностей, индивид, выбирая из них, осознает направление своего становления. Таким образом, выбор и признание выбора определяют самость личности, ее смысл и наполнение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амит Госвами Самосознающая вселенная. Как сознание создает материальный мир 1995. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://knigger.org/goswami/the_self-aware_universe/
2. Бригадир М.Б. Управління соціальними проектами. Тернопіль: Економічна думка. 2007. 104с.
3. Богуславський В.М. Скептицизм в філософії. М.: Наука,1990. 272с.
4. Василевский А.Н. Время - это великая иллюзия. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://nepoznannoe.org/HTM/illuziy.htm>
5. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / Предисловие Р. К. Баландина. М.: Айрис-пресс, 2004. 576с.
6. Зеланд В. Трансерфинг реальности. Ступень I. Пространство вариантов. СПб.: Весть. 2008. 224с.
7. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/
8. Оксфордский словарь английского языка. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://public.oed.com/how-to-subscribe/>
9. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 4-те вид., стереотип. К.: Либідь, 1999. 632с.

10. Понимание секретов силы разума: взгляд квантовой физики. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://rus.telegram.ee/vaimsus/ponimanie-sekretov-sily-razuma-vzglyad-kvantovoj-fiziki#sthash.DRL9pwep.dpuf>

11. Тензин Вангьял. Чудеса естественного ума. Суть учений Дзогчен в тибетской традиции Бон / Перевод Т. Данилевич. Station Hill, New York, 1993. 136с.

12. Успенский П.Д. TERTIUM ORGANUM Ключ к загадкам мира. Типография СПб. Т-ва Печ. и Изд. дела «Трудь», 1911. <http://www.psylib.org.ua/books/uspen01/txt01.htm>

13. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. М.: Республика, 1994. 527с.

CONSCIOUS CHOICE IN THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF PERSONAL POTENTIAL PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

M.B. Brygadyr, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Social work»

Ternopil National Economic University, Ternopil (Ukraine), shulgay@rambler.ru

УДК 30(072)

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2014

Н.Т. Бурганова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальных наук» *Набережночелнинский институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Набережные Челны (Россия), yfabcf@mail.ru*

Решающую роль в развитии коммуникативной компетенции в рамках профессионального обучения играют общественные и гуманитарные науки: в частности педагогика и психология. Эти дисциплины «погружают» студентов в мировой опыт совместного существования, взаимодействия, взаимоотношений и общения людей друг с другом. Именно это «погружение» (наряду с реальным, желательным позитивным, опытом отношений с преподавателями и наставниками) позволяет активно развивать общение.

В связи с этим, значительный интерес представляет проблема возможности создания в ВУЗе коммуникативного пространства, которое по-нашему убеждению, является с одной стороны процессом, с другой стороны – результатом совместной деятельности студентов и преподавателей.

В основе решения проблемы развития коммуникативной компетенции личности студента в техническом ВУЗе, осмысливаемой в психолого-педагогической науке, лежит идея создания коммуникативного образовательного пространства, обеспечивающего комфортную интеграцию в социокультурную среду и актуализирующего интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности студента.

В настоящее время исследование феноменов «пространство» и «среда» рассматривается с различных позиций.

Термин «среда» используется в понятиях: «образовательная среда», «развивающаяся образовательная среда», «гуманитарная образовательная среда», «адаптивная об-

разовательная среда». В этом случае понятие среда соединяется по значимости с образованием, роль которого в современном обществе неуклонно возрастает.

Методическими обоснованиями к исследованию коммуникативной среды стали:

- системный подход к изучению коммуникативной среды, как сложного структурного образования, характеризующегося многочисленными уровнями, сложными связями и отношениями между элементами, позволяющего на психологически-организационном и психолого-педагогическом уровнях обеспечивать личностное развитие;

- коммуникационно-диалогический подход, отражающий сущность психологического понимания среды, состоящий в установлении взаимодействия всех субъектов, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов;

- личностно-ориентированный подход, означающий учет природосообразных особенностей каждой личности, предоставление ей своей адаптивной ниши для более полного раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития.

Коммуникация формирует представление о существующих связях общения с миром и в обществе. Когда говорят «среда воспитывает», подразумевается, что ребенок прожил тот спектр социальных отношений, которые ему предоставило социальное пространство [7]. Также и в вузе, «среда развивает» студента через спектр коммуникативных отношений, которые предоставило ему коммуникативное пространство. Коммуникативные отношения реализуются через присутствие личности студента в различных ситуациях общения, при взаимодействии друг с другом в определенных условиях.

Условия среды определяют жизнедеятельность студенческих групп и служат важным фактором регуляции личностных составляющих каждого студента. Процесс взаимодействия личности и среды носит двусторонний характер: с одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на развитие личности, с другой стороны, личность, вступая в отношения с другими личностями, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное социальное качество. Степень зависимости личности от среды может быть описана параметрами отдаленности, контроля, идентификации, и персонализации.

Внешние социально-педагогические условия создаются макросредой (обществом) и микросредой (научным центром, кафедрой, группой), а внутренние условия, или психологические, присущи самой личности.

По мнению С.М.Зорина, для такого сложного вида человеческих контактов, как общение, нужна специальная среда. Предлагаемые способы изменения среды общения в практике чаще всего касаются либо изменения ориентации участников по отношению друг к другу, либо использования специальной мебели и аппаратуры [3].

С.В. Петрушин разработал специальные требования относительно среды общения [6], которые включают в себя следующие характеристики:

- камерное, уютное, масштабom соразмерное человеку (так как сам человек является центральным элементом в общении, его не должны подавлять яркость и монументальность интерьера);

- наличие различных пространств для общения, или одного, но трансформируемого пространства (т.к. общение осуществляется в разных формах (игровое, личностное, творческое), которые могут переходить друг в друга);

- возможность изменения помещения (общение – это всегда диалог, субъектно-объектное взаимоотношение, оно характеризуется взаимовлиянием, взаимозаменяемостью);

- необычность, нестандартность интерьера (в стандартной ситуации возможно лишь стандартное общение, для подлинного общения нужна необычная ситуация, даю-

щая возможность участникам отойти от привычных стереотипов и начать глубокое общение);

- возможность создания уникального пространства (общение – всегда уникально и неповторимо (каждый человек, группа – уникальность), поэтому ему нужно свое уникальное пространство, которое участники сами могут создавать для себя).

Пространство является фундаментальной характеристикой и неотъемлемым атрибутом бытия человека, социальных групп, общностей, государств, цивилизации в целом, сферой деятельности разнообразных социальных институтов и протекания различных процессов.

Термин «пространство» в сферу социальной жизни пришел из физики и математики, подразумевая множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов и расстоянием между ними. С развитием науки, появлением новых областей знаний понятие о пространстве менялось, появлялись новые взгляды, подходы к его определению. Сегодня термин «пространство» используется в различных областях знаний: говорят о культурном, социальном, географическом, образовательном, воспитательном пространствах и т.д.

Философское представление о пространстве характеризует его как форму существования бытия. В рамках педагогики имеют место такие понятия, как индивидуальное пространство ученика, профессионально-педагогическое пространство, единое образовательное пространство, современное мировое образовательное пространство, воспитательное пространство, коммуникативное пространство и др.

Существует несколько позиций относительно понятия «пространства»:

- первая позиция рассматривает образовательное пространство как субъект-субъектное взаимодействие и часть образовательной среды;

- во второй позиции «пространство» отождествляется со средой;

- в третьей точке зрения «пространство» рассматривается как специально организованная «среда в среде».

Позиция, в которой говорится об образовательном пространстве как субъект-субъектном взаимодействии и частью образовательной среды, вовлеченной в деятельность людей, содержится в работах И.Г. Шендрик, В.И. Слободчикова, Ю.С. Мануйлова, В.Г. Кудрявцева.

Вторая позиция, где «пространство» отождествляется со «средой» - где, отмечает С.В. Тарасов «образовательная среда выступает как пространство взаимодействия», причем субъектно-объектное взаимодействие в системе «человек – среда» рассматривается как саморазвивающаяся синергетическая система, характеризующаяся принципиальной открытостью и необратимостью процессов. При взаимодействии с ними человеческое действие не является чем-то внешним, а напротив, включаясь в систему, видоизменяет каждый раз поле ее возможных состояний [9].

Согласно третьей точке зрения (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) [4, 5, 8], пространство рассматривается как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде», где среда является частью пространства.

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволяет сделать следующие выводы: пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач. Понятия «пространство» и «среда» не идентичны. Если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности.

Основной характеристикой коммуникативного пространства является его активность. Под активностью понимается способность поддерживать на этой «территории» некоторый, достаточный уровень для всех участников взаимодействия, стимулировать

процесс общения, давать творческий поиск на коммуникативные задачи. Активное коммуникативное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого студента возможностью взаимодействовать друг с другом.

Развитие коммуникативной компетенции у студента происходит в процессе активного взаимодействия с окружающими. Активное коммуникативное взаимодействие рассматривается специалистами как взаимообуславливающая деятельность, обеспечивающая возможности для личностного и коммуникативного развития субъектов образовательного процесса. Отсюда, коммуникативное пространство можно рассматривать через активность в общении: «реакцию и акцию». «Реакция» предполагает ответ на внешнее воздействие другого человека, отражающее вторичную активность; «акция» - ответ на внешнее воздействие, отражающее первичную активность, основанную на внутренних субъективных механизмах самоуправления. В первом случае активность имеет временной показатель действия, во втором случае – качественный уровень деятельности [1].

Коммуникативное пространство представляет собой совокупность различных видов коммуникации (внешний, внутренний) и межличностных отношений (доверительных, негативных), которые устанавливаются между субъектами коммуникативного пространства в процессе их взаимодействия и общения. Все они создают коммуникативное пространство в процессе своего функционирования, но и коммуникативное пространство влияет на каждого из них. Критерием качества коммуникативного пространства является его способность обеспечить всем субъектам коммуникативного пространства систему возможностей для эффективного личностного саморазвития, направленного на развитие коммуникативной компетенции.

Мы считаем, степень успешной учебной деятельности студентов во многом обеспечивается коммуникативной компетенцией, которую можно развивать, совершенствовать, через развитие коммуникативных навыков умений, способностей.

Следовательно, коммуникативное пространство становится фактором гуманизации студенческой жизни и обучения при условии, если является пространством общности, наполненным реальными и значимыми коммуникативными заданиями, играми, дискуссиями, тренингами, где происходит эффективное взаимодействие друг с другом. Коммуникативное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Единое коммуникативное пространство создается тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение единых целей. Студент в этом процессе объект воздействия коммуникативного пространства и субъект его создания и совершенствования.

Мы считаем важным создание коммуникативного пространства на занятиях по «Психологии и педагогике» таким образом, чтобы оно воспринималось студентами как собственное пространство, как освоенная ими территория, за которую они несут ответственность. Сюда входит установление связей и организация взаимодействия студентов друг с другом.

Создавая коммуникативное пространство на занятиях по психологии и педагогике, существенную роль играет благоприятная обстановка. Существуют специфические особенности пространства, влияющие на эффективность коммуникации. К особенностям пространства относят организацию предметов в пространстве, неформальное пространство, температуру, освещение и цвет. Организация предметов в пространстве, в нашем случае в аудитории – это столы и стулья, должны быть расставлены так, чтобы облегчить взаимодействие между студентами. Идеальной формой организации мест групповых дискуссий и решения проблем принято считать круг. Круговое расположение повышает мотивацию участников говорить друг с другом, поскольку каждый может охватить

взглядом всех. Неформальное пространство включает организацию пространства вокруг студента в процессе взаимодействия друг с другом.

Факторы, которые влияют на эффективные коммуникативные отношения, развивающиеся в созданном коммуникативном пространстве это: привлекательность групповой цели, добровольное членство, ощущение свободы в выражении мнений, празднование достижений [2].

Самое главное и сложное заключается не в максимальных усилиях педагогов при создании единого коммуникативного пространства, а в том, насколько сами студенты воспринимают его таковым; чтобы студенты являлись не пресловутым объектом влияния этого пространства, но были субъектами его созидания и совершенствования. И здесь немаловажную роль играет личный пример педагога, умение его воодушевить, направить студентов и вовремя показать правильную тактику поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 272с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. С. 39.
3. Зорин С.М. Организация аудиторного пространства как средство оптимизации учебного процесса // Активизация учебного процесса. М.: Высшая школа, 1981. С. 112-116.
4. Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности. Основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Нов. школа, 1993. 80с.
5. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 28-35.
6. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М.: Академический проект, 2004. 256с.
7. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: «Педагогическое общество России» 1998. С. 83-84.
8. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. Калуга, 2000.
9. Тарасов С.В., Рубин А.Д. Педагогические факторы здоровьесбережения участников образовательного процесса. СПб.: ЛОИРО, 2005.

CREATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATIVE PRO-SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2014

N.T. Burganova, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor «Social Sciences» *Naberezhnochelninsky Institute of the Federal state auto Autonomous educational institution of higher professional education», Kazan (Volga) Federal University», Naberezhnye Chelny (Russia), yfabcf@mail.ru*

УДК 37.03+39(045)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЕЯ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОМ И ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2014

Г.В. Бучковская, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой изобразительного и декоративно-прикладного искусства

*Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, Хмельницкий (Украина),
galya_buchkivska@mail.ru*

Согласно положению Государственной национальной программы «Образование» («Украина XXI века») [1] национальное воспитание нацелено на формирование у детей мировоззренческого сознания, идей, взглядов, убеждений, идеалов, традиций, обычаев, других социально значимых достижений отечественной и мировой духовной культуры.

Главная цель национального воспитания – приобретение молодым поколением социального опыта, наследование духовного достояния украинского народа, достижение высокой культуры межнациональных отношений, формирование у молодежи развитой духовности, физического совершенства, нравственной, художественно-эстетической, правовой, трудовой, экологической культуры. Также одной из задач образования определены воспитание уважительного отношения к семье, уважения к народным традициям и обычаям, государственному и родному языку, национальным ценностям украинского народа.

Таким образом, воспитание подрастающего поколения, а именно детей младшего школьного возраста на традициях украинского народа достаточно широко продекларированы в основных нормативно-правовых документах нашего государства, в частности в документах, касающихся образования. Однако на сегодняшний день они еще не в полной мере находят свое отражение в практической деятельности педагогов-новичков.

Современная украинская педагогика настойчиво ищет эффективных средств воздействия на обучение и воспитание подрастающего поколения, формирование личности с активной жизненной позицией. Одним из важнейших направлений современной отечественной педагогической науки и практики является разработка концептуальных подходов к цели и содержанию обучения и воспитания современного молодого человека, поиск новых эффективных путей их разностороннего развития.

Пробудить в юных душах чувства человечности, милосердия, добродетели и трудолюбия можно, лишь опираясь на исконную мудрость и трудовые традиции нашего народа, основы этнопедагогики, традиционную культуру предков, которые сохранили национальный характер и мораль. Содержание воспитания должно направляться на согласование системы ценностей общества, этнокультуры, комплекса функций народного искусства в формировании духовного мира личности с возможностями их восприятия и обогащения каждой личностью в процессе творческого поиска.

Современная педагогическая наука обладает необходимыми концепциями для постановки и решения вопросов, связанных с обеспечением гуманизации процесса воспитания, учитывая лучшие образцы прошлого. Их сущность раскрыта и описана в исследованиях известных украинских этнографов, историков, педагогов И. Беха, И. Ганусенко, А. Духновича, И. Зязюна, Л. Кандибы, В. Киричок, П. Кононенко, Н. Лысенко, Л. Масол, Н. Ничкало, О. Рудницкой и др.. Наряду с этим гуманизация процесса воспитания содержит широкий круг проблем, решение которых требует значительных усилий как ученых, так и практиков.

Развитие независимого государства в XX в. открывает принципиально новые перспективы и возможности в развитии образования и вместе с тем обнажает проблемы,

которым раньше не придавали значения. И поэтому закономерно обращение к источникам народного творчества, интерес к общечеловеческим культурным ценностям, традициям украинского народа.

Важным моментом является то, что в действующих программах для начального звена образования нашего государства украинское народное творчество представлено крайне мало, родное и понятное для каждого ребенка остаются незамеченными.

Как указано в Национальной государственной комплексной программе эстетического воспитания [4, с. 6-7], новая социальная ситуация и реальность порождают и новую культурную реальность, ведущими чертами которой является переоценка системы ценностей и их новая иерархия, создание новых отношений между основными участниками художественной жизни, изменение критериев оценки эстетических и художественных ценностей и произведений искусства, расширение границ эстетических и художественных потребностей и возможностей их удовлетворения, вхождение народно-национального элемента в образ жизни и духовность, появление новых отношений и форм организации художественной жизни, формирование нового эстетического опыта.

Анализ содержания программ и пособий, изучение научно-педагогических, методических и публицистических источников, собственный опыт преподавательской работы доказывают, что решающим аспектом этнохудожественного воспитания современного молодого человека должно стать привлечение их к занятиям народными ремеслами и декоративно-прикладным искусством.

Коммуникативная функция народного искусства позволяет привлечь молодежь к распространению и пропаганде народного искусства, деятельности по выявлению, сбору и хранению художественных ценностей, а в том, чтобы вызвать у них инициативу, творчество, экологическое отношение к художественному наследию, осмысления своей ответственности перед будущим за сохранность художественных ценностей прошлого и настоящего, формирования личности как наследника и субъекта культуры. Надо осознавать, что мы стоим на грани того времени, когда народное искусство может окончательно исчезнуть, и поэтому следует сознательно и, самое главное, ответственно подходить к сбору тех материалов, которые еще можно спасти.

Образовательная практика уже накопила положительный опыт различных форм внеурочной воспитательной работы, направленных на овладение студентами и школьниками достижений народного искусства.

В Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии плодотворно работает музей народного декоративно-прикладного искусства. Его открытию предшествовала большая кропотливая работа по поиску, обобщению и систематизации материалов научно-исследовательского характера, сбора и исследованию объектов материальной культуры народа Украины и Подолья в частности.

Создание музея в стенах гуманитарно-педагогической академии стало возможно благодаря выделению отдельного помещения и его оборудования в соответствии с современными требованиями: разработаны и изготовлены по специальному проекту мебель, позволяющая и демонстрировать экспозицию, и сохранять основные фонды; удачно продуманное использование динамической доски, уголка технических средств обучения, наличие рабочих столов позволяет не только проводить учебные занятия, но и другие формы работы (организовывать мастер-классы, работу внеурочных творческих объединений).

Преподавателями и сотрудниками библиотеки учебного заведения был создан библиографический сектор, для которого подбирались энциклопедическая, справочная и научная литература, художественные и этнографические издания. Оборудование музея комплектом компьютерной и оргтехники позволило обрабатывать, хранить и

распространять информацию на современных электронных носителях, создать банк данных по обозначенной проблематике, а подключение к локальной информационной компьютерной сети расширяет возможности доступа пользователей к различным источникам информации и постоянно обновлять Интернет-сайт. Это дает возможность обработки студентами специализированной литературы, изданий, разнообразной информации централизованно при подготовке к семинарским и практическим занятиям. Весомым направлением научно-исследовательской работы музея является написание студентами старших курсов и слушателями магистратуры дипломных и магистерских исследований по проблемам трудового и этнохудожественного воспитания.

Музей народного декоративно - прикладного искусства работает по следующим экспозиционным направлениям: народная одежда, фольклорная кукла, вышивка, роспись писанок, декоративная роспись, художественная обработка кожи, художественная обработка древесины, вышивка, узелковое плетение, гончарство, народная игрушка и др.).

Студентами и преподавателями создавались экспонаты для экспозиции музея, формировались его фонды, составляющие предметы материальной культуры прошлого и современности. Музей сотрудничает с управлением культуры и туризма Хмельницкой облгосадминистрации, областным научно - методическим центром культуры и искусств , областной организацией Национального союза мастеров народного искусства Украины, к сотрудничеству привлечены народные мастера, обеспечивает взаимосвязь представителей студенческой молодежи с аутентичным народным искусством. Творческие работы студентов, представленные в экспозиции, неоднократно принимали участие во всеукраинских и зарубежных художественных выставках.

Золотой фонд музея составляют лучшие творческие работы преподавателей и студентов учебного заведения. Они ответственно относятся к своей работе, пытаются выполнить ее так, чтобы она имела право занять место в экспозиции музея. Это своеобразный стимул для студентов работать на занятиях настойчиво, с полной отдачей творческой энергии, каждый раз совершенствуя свое исполнительское мастерство. Под руководством преподавателей в музее пополняются коллекции украинских рушников, найденных и восстановленных в процессе учебно-исследовательской работы. Видное место в экспозиции музея занимает коллекция кукол в комплексах традиционной одежды историко-этнографических регионов Украины. Подробнее представлено разнообразие народной одежды Подолья.

В академии функционирует студия писанок, при музее созданы школы украинского этнодизайна, народных ремесел, результаты работы которых представлены в экспозиции музея.

Музей – это учебный комплекс, который объединил помещения учебных аудиторий, рекреацию коридора. Здесь представлена и своеобразная карта Украины с центрами народных промыслов и ремесел и их образцами. В рекреации коридора размещены стенды, которые задуманы как триптих. Центральная часть – «Вдохновленные народным искусством» - раскрывает творчество мастеров Хмельниччины с образцами их изделий и палитрой творческой деятельности. В частности: Косарева Н.С. (художественная обработка кожи), Лесь Т.С. (вышивка), Никитюк Л.И. (керамика) , Шнайдер Б.Л. (ткачество, декоративная роспись). «В гостях» рассказывают средствами фотографий о почетных гостях музея. «Творческая палитра» отражает студенческую творческую жизнь. Здесь заложена идея единства, творчества опытных мастеров и формирования творческого потенциала будущих педагогов, которые перенимают художественный дар от своих наставников и передадут младшим. Наши выпускники трудоустраиваются в дошкольных учреждениях и школах области , где они могут создать по образцу такой уголок народных ремесел, тем самым положив начало

сохранения, возрождения народного искусства и развитие детского творчества на своей малой Родине.

Именно поэтому очень важно чтобы современный музей народного искусства и творчества действительно стал одним из эффективных средств приобщения подрастающего поколения к культурному наследию народа, его духовным ценностям, их сохранению и приумножению. В связи с ростом национального сознания украинского народа, все больше внимания уделяется созданию новых музеев народного творчества в учебных заведениях, особенно это касается тех регионов, где в условиях поликультурья стараются не допустить нивелирования своей культурной традиции наряду с ознакомлением молодежи с лучшими образцами народного искусства представителей других народов, населяющих эту местность; музеев как центров народных промыслов. Чрезвычайно важно, чтобы музей был необходим не только для учеников одной школы, но и для населения, чтобы его собрание было органически связано с историей, культурой края, то есть, чтобы он имел краеведческую ориентацию. Именно в этом залог его плодотворного функционирования, ведь в своей среде он постоянно будет находить источник комплектации, реализации воспитательного потенциала.

Организация общения молодежи с настоящими ценностями народного искусства дает возможность им усваивать накопленный жизненный опыт человечества, способствует нравственному развитию, духовному обогащению. Ценности народного искусства иногда используются только с наглядно-иллюстративной целью, а не как типы художественного творчества, объединяющие в себе материальное производство и духовную культуру. Знакомство с материальным наследием прошлого позволяет детям глубже понять духовный, эстетический мир тех, кто жил и творил до нас, конкретно представить образ жизни, мысли людей, систему ценностей предыдущих эпох. В основе такого подхода лежит понимание нерушимого единства образа (образца художественного творчества и мировосприятия ее автора – народа), связей этого образа с природой, бытом, трудом, историей и национальными традициями.

Утверждение в сознании и художественно-творческой деятельности студентов и школьников представлений об этом единстве связано с формированием культурно-исторической памяти. Историческое сознание трактуется не только как рациональное знание о прошлом, но и как эмоциональное, духовно-практическое, ценностно-ориентированное отношение к последнему. Вот почему художественно-эстетическую среду должно рассматриваться в единстве со средствами ее освоения, к числу которых в первую очередь относятся музеи.

В связи с этим возрастает роль музея, который способен сформировать у молодого человека – будущего специалиста, специфическое, эмоционально-ценностное отношение к народному искусству. Специфика функционирования музея в современном обществе определяется тем, что он работает не только как энциклопедия, но и по эстетическим законам, т.е. выступает языком культурного общения человечества. И подобно тому, как через средства современной массовой информации школьники могут ориентироваться в окружающем мире, так благодаря музею они должны получить реальную возможность ориентироваться в социально-культурном пространстве.

Взаимодействие между музеем и учебным заведением происходит через включение элементов музейной педагогики в учебно-воспитательный процесс, привлечении студентов к поисковой, собирательской деятельности, использования творческого потенциала в создании экспозиционного материала и формировании музейных фондов. Использование музейных средств для развития художественного восприятия дает возможность не только для целенаправленного, систематического воспитательного воздействия, гармоничного развития личности, но и позволяет связать этот процесс с школьной практикой, способствовать приобретению будущими

педагогами необходимых исследовательских умений и навыков. Практические занятия позволяют создать необходимый фундамент для развития способности не только эстетического созерцания, осознание эстетики, анализа и оценки художественных произведений, но и создание и реализацию собственных творческих проектов.

Суммируя все вышесказанное, нами были разработаны советы педагогам по повышению эффективности процесса воспитания детей на традициях украинского народного искусства:

- повышать компетентность работников начального обучения воспитания в области украинского народного искусства;
- внедрять в воспитательный процесс определенные меры, содержание которых направлено на совершенствование профессиональной компетенции педагогов по народному искусству;
- организовывать совместную деятельность родителей и педагогов с целью воспитания школьников на традициях украинского народного искусства;
- обеспечивать личностно ориентированный подход в воспитании учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века»). К.: Радуга, 1994. 61с.
2. Закон Украины «Про образование». К., 1996. 36с.
3. Концепция воспитания детей и молодежи в национальной системе образования // Воспитательная работа в образовательных заведениях Украины. Вып.2. К.: ИЗМН, 1998. С. 179-192.
4. Национальная государственная комплексная программа эстетического воспитания. К., 1994. С. 6-7.
5. Масол Л.Н. Методика обучения искусству в начальной школе: Пособие для учителей. Харьков, 2006. 256с.
6. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика. М., 2005. 183с.

INTERACTION OF THE MUSEUM OF FOLK DECORATIVE-USAGE ART AND THE EDUCATIONAL AS FOR THE ETHNOARTISTIC AND LABOUR UPBRINGING OF THE MODERN YOUTH

© 2014

G.V. Buchkivs'ka, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of fine and decorative arts
*Khmelnytsky humanitarian-pedagogical academy, Khmelnytsky (Ukraine),
galya_buchkivska@mail.ru*

УДК 33(075)

ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

© 2014

В.А. Василенко, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин
Сумской филиал Харьковского национального университета внутренних дел, Сумы (Украина), vasilenko_valya@mail.ru

Политическая языковая картина мира - это процесс обмена информацией, во время которого происходит передача сообщений внутри самой политической сферы, а также от

субъектов политической деятельности к адресатам в социуме. Украинская политическая языковая картина мира еще не была предметом всестороннего лингвистического научного анализа, а исследовались лишь некоторые ее фрагменты (например, исследование политической риторики Г.М. Яворской, официального и альтернативного дискурса О.В. Зарецким, параметров дискурса И.В. Стецулой, языковой репрезентации образа государства И.И. Брагой; анализ синтаксических закономерностей политического газетного дискурса А.П. Загнитко и др.) [1].

Целью статьи является установление теоретических основ лингвистического исследования коммуникативной ситуации с выяснением специфики политической языковой картины мира как речевого процесса соответствующего социального института.

Лингвистические исследования последних лет свидетельствуют о значительной заинтересованности языковой картиной мира как многомерным явлением, которое основывается на коммуникативно-функциональном подходе к взаимодействию его участников. Внимание ученых обращено сегодня к проблемам лингвистического толкования фигуры главного продуцента языковой картины мира - адресанту. Основательное изучение языковой канвы через призму целевых наставлений и волевых состояний субъекта вещания предопределено преобладанием в современной отечественной лингвистике антропоцентрического направления. Заинтересованность изучением политической языковой картины мира связана с рассмотрением функционирования языка как целостной структуры в разных сферах жизни человека и общества. Сущность языковой картины мира и подходы к ее анализу активно разрабатываются и уточняются. Проблемы коммуникативной деятельности вещателя и адресата, их речевые стратегии и тактики исследовались в аргументативном и прагмалингвистическом аспектах в разных типах диалогической коммуникативной ситуации.

Определяющим в исследовании политической языковой картины мира на современном этапе есть изучение взаимодействия коммуникативной ситуации и общества. Коммуникативную ситуацию анализируют с позиций общей теории коммуникации с привлечением категорий лингвопрагматики, таких, как особенности ролей коммуникантов, коммуникативно-прагматичные намерения адресанта, межличностные отношения участников и тому подобное.

В соответствии с дихотомией «язык устный - язык письменный» фиксируют: языковую картину мира письменной и устной коммуникации. В зависимости от количества участников общения выделяют монологический и диалогический типы языковой картины мира. Диалогическому свойственны эмоционально-экспрессивный контакт его участников и восприятие ими коммуникативной ситуации. Формирование этого типа языковой картины мира зависит от того, как взаимодействуют его компоненты, связанные с партнерами коммуникации (их коммуникативными ролями и опытом), с темой и предметом общения, речевой ситуацией. В то же время считаем необходимым отметить, что монологический тип языковой картины мира является знаковым посредником между коммуникантами, результатом человеческой деятельности, которая направлена на выполнение стратегического и тактического задания общения.

Исследователи установили, что в монологическом типе языковой картины мира позиция и функция определяют не только особенную последовательность предложений или целых фрагментов текста, но и фонологическую и синтаксическую структуры, а также семантическую интерпретацию предложений. Письменная коммуникация формируется на основе логико-смыслового развертывания коммуникации и в зависимости от объема текста степень его формальной организации уменьшается в соответствии с ростом информационной насыщенности.

Текст является коммуникативной деятельностью, и его структура отображает логические взаимосвязи между соответствующими коммуникативными действиями. Се-

мантическая целостность и структурная организация текста, которая базируется на ней, может быть понятной лишь на основе высшего коммуникативного назначения. Исследователи пытались определить основную единицу членения коммуникативных ситуаций. В фокусе их внимания находятся, в зависимости от школ, какие они представляют, функционально-структурные и когнитивно-семантические аспекты. Представители некоторых научных школ к основным единицам относят коммуникативное взаимодействие, трансакцию, обмен, ход, коммуникативный акт, считая минимальной единицей коммуникативного действия коммуникативный ход. Современные ученые выделяют определяющие черты лингвокоммуникативной ситуации.

Во-первых, это контекстуальность, которая определяется как совокупность изложенных событий, их участников, перформативной информации и обстоятельств, которые сопровождают эти события; оценивание участников событий. Во-вторых, это личностность лингвокоммуникативной ситуации, которая является двусторонней и определяется общим для адресанта и адресата языковым миром. В-третьих, это процессуальность, заложенная в совместной коммуникативной деятельности коммуникантов, которые развивают его структуру. Коммуникативно-функциональная сущность политической языковой картины мира представляется в первую очередь как реализация потенций системы языка для достижения участниками общения коммуникативной цели. Актуальным при этом становится не только изучения особенностей роли коммуникантов или коммуникативно-прагматичных намерений адресанта, но и всей коммуникативной цепочки и специфики межличностных отношений коммуникантов.

Адресант как инициатор политической коммуникации подбирает адекватные формы для достижения конкретной цели побуждения, тем же опосредствовано руководя поведением адресата. Структуру вещателя-адресанта лингвисты рассматривают в терминах «база знаний» и «база целей». Признак социального статуса является одним из компонентов прагматичного значения, вместе с признаком оценивания, модальности, эмотивности, стилистического регистра и тому подобное. При этом открывается возможность рассмотреть как общие, так и специфические характеристики поведения коммуникантов, которые разговаривают на одном языке и разделяют систему оценочных норм определенного общества. Политическая языковая картина мира является частью непрерывного движения человеческого опыта. Благодаря этому лингвокоммуникативная ситуация отображает то уникальное стечение обстоятельств, в которых и для которых она была создана.

Определяя основные условия успешного взаимодействия коммуникантов политической лингвокоммуникативной ситуации, разделяем мнения ученых Ф.С. Бацевич, В.И. Карасика, О.О. Селивановой, которые относят к таким условиям: 1) коммуникативные намерения адресанта-инициатора; 2) взаимоотношения адресанта и адресата; 3) разнообразные «обстоятельства», значимые и случайные; 4) стилистический климат эпохи и той конкретной среды и конкретных личностей, к которым обращено сообщение; 5) жанровые и стилистические черты как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, частью которой оно является [1, 4]. Акцентируя не только коммуникативно-функциональную, но и социальную природу лингвокоммуникативной ситуации, признаем тот факт, что политическая лингвокоммуникативная ситуация, с одной стороны, является порождением социального контекста, а из другой - продуцирует изменения, которые возникают в социальном контексте в результате функционирования лингвокоммуникативной ситуации. Политическая лингвокоммуникативная ситуация рассматривается лингвистами как объект лингвокультурологического изучения, как вторичная языковая подсистема с функциями, словарем и коммуникативным влиянием.

В политическом языковой картине мира представляется почти весь комплекс взаимосвязей между человеком и обществом, его анализ предусматривает, прежде всего,

исследование текстов в совокупности с экстралингвальными факторами и показывает, как в разных языковых коллективах моделируются культурные ценности, как пропагандируется социальный порядок, какие элементы языковой картины мира остаются вне пределов сознательных речевых стратегий вещателей, как формируется концептуальная картина мира, свойственная каждому языковому коллективу. Целями политической языковой картины мира могут быть: достижение общественного согласия, принятия и обоснования политических и социально-идеологических стратегий, поддержка или разрушение позиций, навязывания той или другой идеологической ориентации массовому сознанию и другое.

Основными функциями политической языковой картины мира являются: манипулятивная; функция убеждения; информативная; аргументативная; создание убедительной картины лучшего будущего. В целом политика и идеология не могут быть нейтральными к языку как репрезентативному признаку человеческого общества, потому что не могут существовать независимо от людей, человеческого сообщества. Представляя собой совокупность идей, которые выражают заинтересованность, цель и задание соответствующих классов, политика прорабатывается на почве накопленного мыслительного материала и активно влияет на общество, ускоряя или тормозя его развитие. Политика рождается, развивается в обществе, в процессе деятельности людей, по своей природе она отображается в языке, потому что человеческое общество, ход его жизни не могут существовать вне языка [2, 3].

Для достижения тех или других политических заданий могут быть использованы не только определенные слова, но и другие, синтаксические конструкции, поскольку синтаксическая организация вещания, как форма для выражения соответствующего содержания, играет существенную роль в проявлении функции влияния публицистики. Политические действия осуществляются преимущественно при помощи политической языковой картины мира, глобальной целью которой является борьба за власть, ее распределение и использование. Лингвистический подход к политической языковой картине мира имеет своим предметом как политический язык, используемый с манипулятивной целью, так и язык политики - терминологию и риторику политической деятельности.

Однако политическая языковая картина мира не ограничена профессиональными рамками и доступна для понимания подавляющему большинству общества. Политическая языковая картина мира является сложным коммуникативным явлением, целью которого является борьба за власть способом формирования общественной мысли, которое включает текст как вербализированный результат вещания, контекст, - ситуативный и социокультурный, а также специальные языковые средства, которые отвечают целям и заданиям коммуникации. Социокультурный контекст политической языковой картины мира характеризуется ориентацией на массовую аудиторию, объединенную общими ценностями и наставлениями, которыми можно руководить; национально-культурной спецификой; идеологичностью (отображает взгляды, убеждения, ценностные ориентации определенной социальной группы).

Анализ политической языковой картины мира нужен для сугубо практических целей: для изучения политического мышления общества и мониторинга разнообразных тенденций в области общественного сознания, попытки освободить политическую коммуникацию от манипуляции общественного сознания. К политической языковой картине мира можно отнести публичные выступления политиков, заявления политиков, политических обозревателей и комментаторов, публикации в СМИ, материалы специализированных изданий, которые имеют дело с разными аспектами политики. Политическая языковая картина мира - это языковая картина мира политиков. Она формируется в контексте функционирования политических институтов и является политической, если сопровождает политический акт в соответствующей институциональной атмосфере.

Современная политическая жизнь в Украине актуализировала смысл политического слова, это существенно изменяет систему требований к политику, к каждому члену общества и ситуации в целом. Политик должен уметь понятно выражать свое мнение, а также политическую волю сообщества, в качестве лидера которой он выступает. Учитывается, прежде всего, то, что основной функцией политической языковой картины мира является функция влияния при помощи вещания, а лингвистов интересует то, какие языковые и речевые средства используются для навязывания политических представлений. Прагматичный аспект имеется во всех стилях и во всех жанрах, а в текстах политической языковой картины мира он отличается количественным и качественным характером. Количественный характеризуется интенсивностью влияния, а качественный выделяется содержанием прагматики и средствами ее реализации в процессе коммуникации.

Политическая языковая картина мира - это продукт ментальных процессов как индивидуальных, так и коллективных. Следовательно, политическая языковая картина мира как речевой процесс соответствующего социального института требует основательного исследования, потому что ее составляющие являются действенным средством политического влияния.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 342с.
2. Василенко В.А. Лексическая сочетаемость языковых единиц: опыт отечественной и зарубежной лингвистики // Культурология в контексте гуманитарного знания. В 3 ч. Ч. 1 / под. ред. Г.А. Салтык; редколл. Т.Н. Арцыбашева, И.Г. Косихина. Курск: Курск. гос. ун-т, 2013. С. 70-77.
3. Василенко В.А. Українська соціовербальна комунікація як об'єкт лінгвістичних досліджень // Філологічні науки: Збірник наукових праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. С. 5-12.
4. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. К.: Брама, 2002. 336с.

LINGUISTIC THEORETICAL ANALYSIS OF THE POLITICAL WORLDVIEW

© 2014

V.A. Vasilenko, candidate of philological sciences, associate professor, professor of department of humanitarian disciplines

*Sumy branch of the Kharkov National University of Internal Affairs, Sumy (Ukraine),
vasilenko_valya@mail.ru*

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПРАВОВЕДОВ К КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

М.Е. Василенко, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры юридических дисциплин

*Сумской филиал Харьковского национального университета внутренних дел, Сумы
(Украина), tarena-v@mail.ru*

Анализ педагогического опыта профессиональной подготовки будущих юристов нашел отражение в исследованиях С. Алексеева, А. Бандурки, И. Бенедыка, П. Биленчука, М. Васильевой, В. Горшенева, А. Жалинского, А. Кобликова, С. Сливки, А. Тихомирова и др. Однако формированию готовности будущих юристов к консульта-

тивной деятельности уделяется недостаточно внимания в профессиональной подготовке. Хотя отдельный опыт использования инновационных методик привлечения лучших студентов к работе консультационных пунктов юридической помощи населению заслуживает распространения в практике их профессиональной подготовки.

Исследователи Р. Джордж, Т. Кристиани, С. Файн указывают, что выделение консультирование как функции профессиональной деятельности связано с появлением категории людей, которые испытывают определенные жизненные трудности и обращаются за советом к специалисту. Профессиональная консультация предполагает научно организованную систему взаимодействия консультанта и лица, которое нуждается в помощи в жизненной ситуации.

Изучение особенностей работы в разных отраслях общественного производства показало, что консультативная деятельность присуща преимущественно профессиям сферы обслуживания. Специалисты по психологии труда и экономики под сферой обслуживания понимают совокупность отраслей, где происходит производство и реализация услуг для населения. Юридические профессии относят к тем отраслям обслуживания, деятельность которых направлена на удовлетворение социально-культурных, духовных и интеллектуальных потребностей человека и поддержания его нормальной жизнедеятельности. Для широкого круга юридических специальностей объектами труда выступают отдельные лица и группы людей, которые могут представлять как частные интересы, так и интересы государственных, акционерных, арендных, частных предприятий, фирм, учреждений, организаций и т.п. [1, с. 115; 5, с. 34].

Во многих исследованиях по проблемам правового образования юридическое консультирование характеризуется как вид специально организованного общения, в процессе которого специалист-консультант помогает клиенту проанализировать, прояснить свою жизненную ситуацию в правовом поле, актуализировать его действия на поиск выхода из сложных жизненных обстоятельств. Юридическая консультация предполагает основательное изучение личных запросов клиентов, особенностей их жизненных обстоятельств с последующим предоставлением рекомендаций относительно преодоления юридических трудностей и сложности решения ситуации.

Вопросы о целях и правовых рамках консультативной деятельности дискутируются во всех современных направлениях юридической помощи. Однако А. Бражникова, С. Гусарев, В. Савищенко и другие исследователи выделяют следующие основные задачи юридического консультирования: предоставление юридической информации, согласование личных интересов клиентов с юридическими нормами, активизация деятельности клиентов на поиск правового выхода из сложной жизненной ситуации; преодоление ограничений осведомленности в законодательной сфере и освоение новых правовых взглядов на собственную жизненную ситуацию; профессиональная поддержка и совет, правовая перестройка иерархии ценностей; юридическая помощь и поддержка в решении острых жизненных проблем [1, с. 65; 4, с. 234; 5, с. 97].

В. Гусарев подчеркивает, что юридическое консультирование сегодня имеет достаточно сложную структуру и многоаспектный смысл, оно перестало быть просто индивидуализированным советом и приобретает характер государственно санкционированного метода помощи в решении различных жизненных проблем. Широкий круг юридических запросов клиентов расширяет спектр профессиональных моделей взаимодействия субъектов консультирования [4, с. 54].

По содержанию труда в соответствии с квалификационными требованиями юристу приходится консультировать представителей различных социальных групп и слоев. Предоставляя консультации, юрист должен учитывать возраст, пол, социальное положение, образование, психические особенности своих клиентов, учитывать моральную ответственность за предоставленные рекомендации. О сложности консультативной дея-

тельности в своих работах пишет В. Савищенко. Учитывая разнообразие человеческих характеров и поведения, юристу приходится в ходе объяснений проявлять уравновешенность, выдержку, терпение, тактичность [5, с. 36].

В аспекте исследования профессиональных функций юристов А. Бражниковой доказана взаимозависимость умственных действий консультанта от поисковых, оценочных, аналитических и контрольных операций относительно сравнения жизненных фактов, желаний, запросов клиентов с законодательными требованиями для установления их соответствия юридическим нормам. Для успешного выполнения этих профессиональных действий юристам необходимы наблюдательность, внимательность, логическое мышление. Присутствие в консультативной деятельности факторов моральной ответственности за ее результаты повышает напряженность труда и требования к таким профессиональным качествам, как порядочность, честность, требовательность, дисциплинированность. Наличие многочисленных деловых контактов в ходе консультирования обуславливает проявление специалистами коммуникативных способностей и развития речи [1, с. 137].

Ознакомление с работами П. Глассера, С. Гусарева, Р. Нельсон-Джонса, С. Файна позволяет сделать вывод об использовании определенных концепций и предложенных в их парадигме техник, которые предлагают как модели и алгоритмы ведения консультативной беседы, так и ориентиры решения конкретных консультативных проблем. Научно-методологический подход к организации и проведению юридической консультации опирается на взаимосвязанную триаду концептуальной, процессуальной и ценностной моделей консультирования [4, с. 324].

Анализ профессиональных исследований по проблемам консультативной деятельности юристов позволяет выделить ряд специфических особенностей юридических консультаций, обусловленных: строгой правовой регламентацией рекомендаций юриста клиенту; сложности юридического толкования жизненных ситуаций как предмета консультации без права учитывать психологические и социальные обстоятельства клиента; присутствия риска чрезмерного применения юристом властных полномочий, что может привести к злоупотреблению служебным положением; недостаточной разработанности научно-методических средств, направленных на выявление механизмов консультирования юристами граждан в различных жизненных ситуациях.

Хотя функциональными обязанностями юридических профессий предусмотрено широкое консультирование населения как в письменной, так и в устной формах, однако между квалификационными требованиями к труду и содержанию профессионального образования будущих юристов существует несоответствие относительно их подготовки к консультативной деятельности. Согласно отраслевым стандартам высшего образования Украины и образовательно-профессиональным программам специальности «Правоведение» будущие юристы в процессе профессиональной подготовки изучают основные отрасли права, закономерности возникновения и развития государства и права Украины и зарубежных стран на разных этапах исторического развития, основы организации и функционирования государственных, судебных и правоохранительных органов [3].

Например, по образовательно-государственной программе содержанием юридической деонтологии предусмотрено ознакомление с основами юридической деятельности как вида социальной деятельности. В рамках данной дисциплины рассматриваются вопросы относительно видов юридической практики, правовой, политической, психологической, моральной, эстетической культуры юриста. Студенты усваивают знания о теоретических, практических и деонтологических аспектах юридической профессии, а также свойства юриста как профессионала.

Одной из профессиональных дисциплин «Гражданское право» предусмотрено изучение общих положений гражданского права, содержания и видов, оснований возникновения, участников гражданских отношений, объектов гражданского права, осуществ-

ления и защиты гражданских прав, основ гражданско-правовой ответственности. На занятиях по дисциплине «Гражданский процесс» внимание уделяется вопросам о предмете, методах, системе, источниках гражданского процессуального права, гражданском судопроизводстве, гражданских процессуальных правоотношениях (судебное представительство, судебное доказывание, исковое производство и т.д.).

Вопрос же подготовки будущих юристов к консультативной деятельности не отражен в профессионально-ориентированных дисциплинах. Зато программами гуманитарных дисциплин, в частности «Украинского языка по профессиональному направлению», «Основ психологии и педагогики», «Конфликтологии» предусмотрено изучение основ профессионального общения без отдельного выделения консультативной деятельности юристов. Так, в ходе изучения украинского языка по профессиональному направлению осуществляется формирование необходимой коммуникативной способности в сферах профессиональной деятельности в устной и письменной форме, навыков и умений практического владения языком, усвоения юридической лексики в различных видах речевой деятельности [2].

Изучение научных работ Т. Анисимова, А. Алексюка, Ю. Бабанского, М. Васильева, И. Зверевой, А. Капской, М. Корольчука, В. Крайнюка, Н. Ничкало, В. Онищука, А. Пехоты, П. Пидласистого, В. Сластьонина, Т. Сущенко по проблеме формирования готовности будущих специалистов к консультативной деятельности свидетельствует, что данные исследования касаются преимущественно системы профессиональной подготовки педагогов, психологов, социальных работников, экономистов. Предложенные учеными модели консультативной работы построены на основе философских, социологических, психологических концепций взаимодействия субъектов и объектов консультирования.

В теоретических и методических работах М. Войтовича, Л. Карамушки, Н. Коломинского, Р. Моторина, В. Приходько, Г. Романовой по обозначенной проблеме раскрыты принципы, содержание и методики консультирования педагогов в процессе преподавания учебных дисциплин; обоснованы основные направления совершенствования результативности консультирования на основе концепции технологического подхода.

К сожалению, осуществленные научные исследования не раскрывают в полной мере возможности организации подготовки к консультативной деятельности будущих юристов в процессе изучения специальных дисциплин. На основании вышеизложенного сформулирована гипотеза формирования готовности будущих юристов к консультативной деятельности. Данный процесс приобретает эффективность в условиях внедрения в профессиональную подготовку будущих юристов психолого-педагогической модели такой готовности с учетом специфических особенностей юридических консультаций, обеспечение единства и преемственности содержания и организационно-педагогических условий профессиональной подготовки к консультативной деятельности, привлечение юристов к участию в работе консультационных пунктов юридической помощи населению.

По результатам написания статьи можно сделать вывод, что в работе юриста консультативная деятельность является важной составляющей в перечне его профессиональных обязанностей. Юридическое консультирование как вид специально организованного общения помогает клиенту найти правовой выход из сложных для него жизненных обстоятельств.

Среди концептуальных ценностей, которые положены в основу индивидуальной модели юридического консультирования, видное место занимают конструктивные представления о жизненных обстоятельствах и трудностях клиента, ценности правового регулирования человеческой жизнедеятельности, профессиональной компетентности

консультанта, чувство профессиональной ответственности за предоставленные клиенту рекомендации. Результаты исследования свидетельствуют, что на выбор модели консультативной помощи влияют не только поставленные цели улучшения жизненных обстоятельств клиента, но и стратегическая парадигма, в которой работает юрист-консультант. В процессе юридической помощи консультант формирует определенную схему отношений в правовом поле жизненных ситуаций как предмет консультирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2000. 214с.
2. Василенко М.Є. Консультативна діяльність як проблема фахової підготовки майбутніх юристів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 31. Ч.2. С. 239-244.
3. Василенко М.Є. Подготовка к проведению юридического консультирования: модели и алгоритмы // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 18-19 мая 2011 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова, Л.В. Гурылева; ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова. Ульяновск: УлГУ, 2011. С. 445-448.
4. Гусарев С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти. К.: Знання, 2005. 375с.
5. Савищенко В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 262с.

PEDAGOGICAL PECULARITIES OF PROFESSIONAL PREPARING OF LAW STUDENTS TO CONSULTING ACTIVITY

© 2014

M.E. Vasilenko, candidate of pedagogical sciences, lecturer of department of legal disciplines
Sumy branch of the Kharkov National University of Internal Affairs, Sumy (Ukraine),
marena-v@mail.ru

УДК 159.925: 159.954

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

© 2014

Я.З. Василькевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
им. Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий (Украина), v.yaroslava@online.ua

Актуальность и значимость формирования креативности как психологического свойства в рамках образовательной системы не вызывают сомнений. Образование в современном обществе – это полисистемный процесс, в который вовлечено множество субъектов с различными целевыми установками. Степень их гармонизации в значительной мере определяет согласованность работы различных компонентов образовательной системы и ее эффективность в целом. Одной из целевых функций, которые задают общий вектор направленности образовательной системы, является развитие интеллектуального и творческого потенциала личности.

Проблема интеллектуального и креативного развития приобретает наиболее дискуссионного характера в контексте вопроса о движущих силах, детерминантах этого раз-

вития. Детерминация креативности включает влияние внутренних, психологических, и внешних, социокультурных факторов. В системе социокультурных факторов выделяют макро-, мезо- и микроуровни воздействия социума на развитие креативности. Функционирование макро-, мезо- и микросистем имеет сложный характер. Более высокие уровни системы могут ограничивать уровни, которые находятся ниже, но они не порождают их прямым, непосредственным образом. Вся эта система факторов разного уровня не может быть сведена к окружающей среде. Она играет роль важной составной части социальной ситуации, а ее различные уровни интегрируются в едином процессе взаимодействия с внутренними психологическими условиями (факторами личности) и в целом определяют процесс развития креативности.

В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова, А.Н. Воронин, И. Пуфаль-Струзик, Д.В. Ушаков, Т.А. Барышева, Т.Н. Тихомирова, К.В. Петров в своих исследованиях обнаружили, что непосредственное социальное окружение, конкретные социальные ситуации, в которых оказывается человек, существенно влияют на познавательные способности в целом и креативность в частности.

Проблему развития способностей с позиции факторов социальной детерминации рассматривает В.Д. Шадриков. Развитие способностей проходит через тройную детерминацию: 1) детерминацию средой развития; 2) детерминацию требованиями деятельности; 3) детерминацию духовными ценностями [8, с. 33]. Средовой подход заключается в изучении влияния естественной или специально созданной (формирующего эксперимента) социальной среды на различные показатели психического развития.

Социальная среда может способствовать или препятствовать развитию творческих способностей. Одна из основных исследовательских стратегий изучения механизмов влияния социальной среды состоит в оценке способностей детей, оказавшихся в различных средовых условиях. Исследование детей, живущих в разных условиях (семейных и образовательных) учитывает длительно действующие и глобальные факторы, влияющие на когнитивное развитие.

Ряд исследований посвящен изучению особенностей психического развития и становления личности в учреждениях интернатного типа (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М. Донник, И. Лангмейер, М.И. Лисина, З. Матейчек, В.С. Мухина, И.В. Пеша, А.М. Прихожан, А. Поляновская, А.Г. Рузская, Н.М. Толстых, J. Bowlby, J. Hodges, В. Tizard, Н. Маас и др.). Выявлены нарушения в развитии личности детей-сирот, которые возникают на основе действия неблагоприятных социально-психологических факторов, обусловленных последствиями несовершенной системы воспитания в интернатных учреждениях. Отмечается комплексный характер недостаточного развития и, прежде всего, нарушения в мотивационно-потребностной сфере, дисгармония и несформированность интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, недостаточное развитие ведущих видов деятельности, искажение общения с взрослыми и сверстниками, слабая ориентированность во времени и пространстве, невыразительность, а иногда и отсутствие кризисных возрастов.

Большинство ученых объясняют деструктивные тенденции развития детей в первую очередь особой социальной ситуацией, отягощенной материнской, коммуникативной, эмоциональной и сенсорной депривацией. Авторы выделяют четыре формы психической депривации: 1) сенсорная (снижено количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность), 2) когнитивная (слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвидеть и регулировать то, что происходит извне), 3) эмоциональная (недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к любому человеку или разрыв такой эмоциональной связи), 4) социальная (ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли) [5].

Депривация отрицательно влияет на процесс развития, но психологические механизмы и размеры этого влияния до конца не выяснены.

Д.Б. Богоявленская [1] и А.М. Матюшкин [4] определяют творчество как выход за пределы наличной ситуации либо имеющихся знаний. В.Н. Дружинин, основываясь на их исследованиях, рассматривает креативность как глубинное свойство, которое выражается в оригинальном видении проблемы. Поэтому необходимо осуществлять системное не прямое формирующее воздействие, а такому требованию отвечает воздействие через определенный комплекс условий микросреды. «Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты» [2, с. 220].

Выделены факторы внешней среды, которые оказывают позитивное или негативное влияние на развитие творческих способностей. Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности. Большой спектр допустимых поведенческих проявлений (в том числе – эмоциональных), меньшая однозначность требований не способствует раннему образованию жестких социальных стереотипов и благоприятствует развитию креативности. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности [2, с. 213].

Целью нашего эмпирического исследования было изучение особенностей развития креативности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

В исследовании приняли участие 25 детей-сирот, воспитывающихся в Переяслав-Хмельницком лицее-интернате и 25 старшеклассников Глыбокской общеобразовательной школы Киевской области в возрасте от 15 до 18 лет. Экспертами выступили 5 воспитателей интерната и 5 учителей общеобразовательной школы.

Для диагностики креативности использовался адаптированный вариант набора креативных тестов Ф. Вильямса [7], который состоит из трех частей: теста дивергентного (творческого) мышления для определения творческого потенциала личности; теста личностных творческих характеристик (опросника для детей), который определяет самооценку креативности личности; шкалы Вильямса (опросника для учителей и родителей) для установления экспертной оценки креативности.

С целью выявления особенностей креативности детей-сирот и детей лишенных родительской опеки, которые воспитываются в интернатных учреждениях, осуществлен сравнительный анализ результатов тестов Ф. Вильямса экспериментальной и контрольной групп.

Сравнительный анализ тестовых оценок (по тесту дивергентного, творческого мышления) двух выборок показал, что креативность учащихся общеобразовательной школы выше по всем основным показателям теста (табл. 1) Достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 1 - Сравнение средних значений креативности экспериментальной и контрольной групп по общему и парциальным показателям

Группа	Общий показатель	Показатели креативности				Название
		Продуктивность	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	
ЭГ	63,04	11,7	7,4	22	9,04	12,9
КГ	76,3	11,9	8,2	24,6	14,4	18
t-кр	0,05	-	-	-	0,05	0,05

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

При сравнении результатов основных показателей теста творческого мышления статистически значимые различия ($p < 0.05$) выявлены по параметрам «разработанность» (14,4 и 9,04) и «название» (18 и 12,9), а также по общему суммарному показателю творческого мышления (76,3 и 63,04). Средние значения показателей «беглость», «гибкость» и «оригинальность» ниже у воспитанников интерната (различия незначимы). Т.е., учащиеся общеобразовательной школы существенно превосходят воспитанников интерната по асимметрии рисунков и творческому использованию языка – вербального средства для отображения сути образного задания. Преобладание по количеству рисунков, их разнообразию (смена различных категорий от рисунка к рисунку) и по использованию различных частей предоставленного для рисунков пространства (как внутри, так и снаружи стимульной фигуры) оказалось незначимым.

Сравнивая результаты самооценки креативности личности по опроснику личностных творческих характеристик (табл. 2) можно отметить, что по всем показателям («любопытность», «воображение», «сложность», «склонность к риску» и «суммарный балл») средние значения также ниже у воспитанников интерната, однако различия эти незначимы. Т.е., хотя дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, ниже оценивают свои творческие личностные характеристики, чем учащиеся общеобразовательной школы, их самооценочные данные близки.

Таблица 2 - Сравнение средних значений личностных творческих характеристик экспериментальной и контрольной групп

Группа	Общий показатель	Творческие характеристики			
		Любопытность	Воображение	Сложность	Склонность к риску
ЭГ	69,72	13,44	11,28	11	12,24
КГ	67	11,7	8,64	10,1	12,2

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

Шкала Вильямса для учителей направлена на выяснение экспертной оценки креативных проявлений детей. При сравнении мнений педагогов школ разного типа нужно отметить, что средние значения экспертных оценок воспитателей интерната (59,08) выше средних значений экспертных оценок учителей общеобразовательной школы (47,36) на уровне статистической тенденции. Это означает, что воспитатели в школе-интернате несколько выше оценивают творческие возможности детей, чем учителя в общеобразовательной школе.

Таким образом, осуществленный сравнительный анализ тестовой оценки креативности, самооценки творческих характеристик личности и экспертной оценки творческих проявлений учащихся лицей-интерната и общеобразовательной школы обнаружил, что

статистически значимые различия ($p < 0.05$) выявлены лишь по общему суммарному показателю творческого мышления и парциальными показателями «разработанность» и «название» (тестовая оценка креативности).

Полученные результаты относительно структурного профиля креативных характеристик сравниваемых выборок. Структурный профиль экспериментальной группы – умеренно-неоднороден: показатели находятся как ниже нормы, в норме, так и выше нормы. Выявлены ниже нормы уровень тестовой оценки креативности, а также завышенные экспертная и самооценка творческих характеристик учащихся школы-интерната. Структурный профиль контрольной группы – более однородный: все показатели находятся в пределах нормы и несколько выше нормы. Тестовая оценка креативности и самооценка творческих характеристик учащихся общеобразовательной школы согласованы между собой. Экспертная оценка педагогов – в целом объективная, соответствует норме, однако несколько занижена, поскольку учащиеся имеют более высокий творческий потенциал.

Уровневая оценка индивидуальных показателей и последующий анализ распределений представленности уровней по отдельным («гибкость», «оригинальность», «разработанность» и «название»), а также общему суммарному показателю творческого мышления показал, что они смещены в сторону высоких уровней в выборке учащихся общеобразовательной школы и, напротив, в сторону низких уровней в выборке воспитанников лицея-интерната (табл. 3). Это свидетельствует о том, что лиц с высоким уровнем этих показателей творческого мышления больше среди учащихся общеобразовательной школы, и, напротив, лиц с низким уровнем показателей больше среди воспитанников школы интернатного типа.

Таблица 3 - Сравнение представленности индивидуальных уровней креативности в экспериментальной и контрольной группах

Показатели	Группы	Уровни креативности						
		Очень низкий	Низкий	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Высокий	Очень высокий
Общий	ЭГ	4%	32%	36%	4%	24%	-	-
	КГ	-	12%	28%	4%	24%	12%	20%
Продуктивность	ЭГ	4%	-	-	-	96%	-	-
	КГ	-	-	-	-	100%	-	-
Гибкость	ЭГ	4%	-	20%	20%	40%	8%	8%
	КГ	4%	-	4%	16%	20%	36%	20%
Оригинальность	ЭГ	16%	28%	24%	12%	16%	4%	-
	КГ	12%	12%	32%	4%	28%	12%	-
Разработанность	ЭГ	24%	24%	12%	20%	4%	16%	-
	КГ	-	16%	16%	4%	16%	16%	32%
Название	ЭГ	4%	32%	56%	8%	-	-	-
	КГ	-	16%	16%	4%	16%	16%	32%

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

В экспериментальной группе (детей из интерната) более представлены низкие и ниже нормы уровни развития креативности, тогда как в контрольной группе (домашних детей) – высокий и очень высокий уровни. Всего в экспериментальной группе 72 % детей имеют общие показатели креативности на уровнях, находящихся ниже нормы, тогда как в контрольной группе – только 40 %. И, наоборот, в контрольной группе 56 % детей имеют общие показатели креативности на уровнях, находящихся выше нормы, тогда как в экспериментальной группе они составляют 24 %.

Сравнение представленности индивидуальных уровней креативности в экспериментальной и контрольной группах по различным измерениям (табл. 4) выявило, что самооценки творческих характеристик и экспертные оценки педагогов по шкале Вильямса более приближенные, чем тестовые оценки креативности.

Таблица 4 - Сравнение представленности индивидуальных уровней креативности в экспериментальной и контрольной группах по разным измерениям

Общие показатели	Группы	Уровни креативности						
		Очень низкий	Низкий	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Высокий	Очень высокий
Тестовая оценка	ЭГ	4%	32%	36%	4%	24%	-	-
	КГ	-	12%	28%	4%	24%	12%	20%
Самооценка	ЭГ	4%	12%	8%	16%	36%	12%	12%
	КГ	4%	12%	24%	12%	40%	8%	-
Экспертная оценка	ЭГ	4%	16%	24%	12%	24%	12%	8%
	КГ	0%	4%	20%	16%	8%	20%	32%

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

Таким образом, вне семьи ребенок находится в неполноценной социальной ситуации развития. Развитие ребенка идет особым путем, которое не может интерпретироваться как простое отставание в психическом развитии. Это нарушение является многоуровневым, оно отражает влияние многочисленных неблагоприятных социально-психологических факторов. Интеллект и креативность следует рассматривать не просто как когнитивный феномен, а в контексте его эмоционально-личностного окружения. Креативность значительно легче поддается воздействиям среды, чем интеллект. Однако создание практических методов развития креативности оказалось сложной задачей. Эффективный способ развития креативности и интеллекта заключается вовсе не в усовершенствовании процесса решения задач, а в воздействии на так называемые «некогнитивные» стороны мышления. Необходим учет психосоциального принципа, по которому анализ когнитивных функций должен обязательно осуществляться в конкретном социально-психологическом контексте.

Методы повышения креативности базируются на двух основных принципах: обогащение окружающей среды и предъявление образцов креативного поведения. Креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Нужна эмоциональная поддержка тех или иных действий, положительное или отрицательное подкрепление, стимулирование любознательности, самовыражения и т.д.

Для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения. Недостаток эмоциональной привязанности к взрослому, «принудительный» характер общения детей со сверстниками, регламентация жизнедеятельности ребенка, ограничение личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности препятствуют развитию творческих способностей детей в условиях школы-интерната.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 368с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 176с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720с.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264с.
6. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 230с.
7. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96с.
8. Шадриков В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 24-38.

FEATURE OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PERSONALITY IN BOARDING SCHOOLS

© 2014

Y.Z. Vasyly'kevych, PhD in Psychology, associate professor of the department of psychology
Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda state pedagogical university,
Pereyaslav-Khmelnytsky (Ukraine), v.yaroslava@online.ua

УДК 141.7:37:316.34

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ ИНСТИТУЦИОННЫХ И ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

© 2014

Р.М. Вернидуб, кандидат физико-математических наук, проректор по учебно-методической работе
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина),
pri_Vernydub@i.ua

Развитие техногенной цивилизации проявилось в переходе человечества к новому этапу своего развития - к формированию информационного общества как доминирующей мегатенденции современности.

Начало XXI века обозначилось значительным развитием процесса глобализации и связанных с ним планетарных изменений. Планета постепенно превращается в глобальное целое, где всё ощутимее проявляется взаимозависимость стран и народов. Эти процессы сопровождаются ускоренной интеграцией человека в мировые процессы, и, как

следствие, повышенной ответственностью человечества за судьбу планеты. В современных условиях трансформации всей системы политических, экономических и других отношений образование также переживает трансформационные изменения, которые проявляются в переосмыслении многих аспектов образовательной деятельности в современном обществе и осознаются как процесс, необходимый для приспособления человека и общества к новым требованиям.

Философско-педагогическое осмысление роли образовательного фактора в достижении общественного прогресса благодаря устойчивому социальному развитию исследуется в работах Гершунского Б.Г., Гессена С.И., Сауха П.Ю., Пищулина Н.П., Щедровицкого П.Г. и других исследователей. В их работах всесторонне освещены вопросы связи сознания людей и механизмов развития общества в условиях формирования глобального сообщества. Однако роль собственно образовательных процессов в обеспечении устойчивого развития общества является относительно неакцентированным аспектом исследований.

Глобальные изменения в современной экономике образования, которые происходят вследствие возникновения и распространения новейших технологий и производственных процессов, обуславливают и высокую зависимость дальнейшего развития каждой страны от способности ее граждан приобретать, передавать и накапливать новые знания, как в производственной сфере, так и в повседневной жизни. В современной парадигме производства знания становятся центральным элементом, и именно поэтому изменения в образовании могут стать решающим фактором экономического развития.

Основной чертой современного общественного развития является протекание двух разнобежных явлений: первого - глобализация общественных процессов и второго явления - индивидуализации социума, углубление дифференциации социальных групп и личностей. С одной стороны, развитие мирового хозяйства, доминирования транснациональных корпораций, развитие новых наднациональных образований (например, «ОПЕС» - Организация стран-экспортеров нефти, «Европа знаний»), внедрение международных информационных технологий («Интернет»). С другой стороны - отдельная личность, которая стремится к самостоятельности, самоопределению своей линии поведения, но в то же время нуждается в поддержке и помощи со стороны других людей.

Объединение этих двух социальных противоположностей находит реализацию на уровне виртуальных групп и образований - сетевых союзов отдельных индивидов, использующих мировую информационную сеть как средство социализации. Но возникает и противоречие - появление новой коммуникации, новых типов отношений между людьми и социальными группами противопоставляется привычным принципам централизованного управления и организации, дисциплинированности и регламентации общественных отношений.

Для информационного общества более важными представляются идеи сотрудничества, диалога, уважения личности и ее прав, признание другой точки зрения, принятие решений, учитывающих интересы всех.

Такие вызовы современности поставили под сомнение возможности традиционной системы образования, основанной на классических целях, содержании и формах обучения, в подготовке нового типа человека - активного конкурентоспособного субъекта информационного общества.

Современная эпоха поставила перед образованием принципиально новые важные проблемы. Обострение глобальных проблем, которые все больше угрожают уничтожению человечества, требует существенных изменений всей стратегии деятельности последнего, а поэтому и формирования того нового типа практического мировоззрения, который и определяет эту стратегию. В решении данной задачи, которое стало важнейшим не только для современных ученых, политиков, но и для всего человечества, главную

роль, безусловно, должно играть современное образование. С.И. Гессен считал, что «задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства» [1, с. 157].

Обострение глобальных проблем оставляет человечеству очень мало времени на их решение. Глобалисты предлагают два пути: или человечество найдет новую парадигму такого решения и разработает механизмы ее внедрения через реформирование образовательных систем в формировании новых видов практического мировоззрения, или человечество обречено на гибель. Первый вариант требует разработки методологии неантагонистического решения всей сложной системы противоречий между личностью и обществом, между всеми существующими социумами, между человечеством и природой.

Механизмом, обеспечивающим эволюционный режим трансформации общества в современных условиях, может стать только образование: революционные, силовые методы в современных условиях оказываются слишком опасными. Перед образованием встает ряд новых задач, к которым относятся: необходимость переопределения образа мира и места человека в нем, необходимость обострения этической проблемы, необходимость провозглашения принципа опережающей подготовки человека к непредсказуемым условиям жизни.

В общем виде, задача образования для устойчивого развития, является междисциплинарной и комплексной, состоит в том, что она должна сформировать новое мировоззрение каждого гражданина Земли. Постиндустриальная цивилизация, которая характеризуется переходом к новой информационно-компьютерной технологии, новым формам занятости населения, новым технологиям, требует другого человека с новыми чертами характера, менталитета. Б.С. Гершунский, считает, что ответить на вызовы XXI века и суметь сохранить человеческую цивилизацию на основе нового менталитета или социального характера, может только образование и ее новое приоритетное положение в социуме [2, с. 27].

Образование выступает механизмом воспроизводства качества общественного интеллекта и распространяется на общество в целом, потому что его целью становится кардинальное изменение общественного сознания, что сегодня как никогда необходимо для выживания человечества. Поэтому, по мнению П.Г. Щедровицкого, необходимо становление образовательно-педагогической формации «образовательного общества», в котором главным продуктом должны стать человек, качество его интеллекта и качество общественного интеллекта [3, с. 83]. Таким образом, с увеличением влияния человеческого фактора на современные цивилизационные процессы роль образования постоянно растет. Образовательная политика выступает важной составляющей политики любого государства, инструментом обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры.

Итак, первой задачей образовательной политики на современном этапе является достижение современного качества образования, его соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства. Образование, являясь определяющим фактором достижения устойчивого общественного развития и фактором самосохранения цивилизации, привлекает внимание мировой общественности, стимулирует разработку масштабных проектов глобального и институционального уровня, что охватывают как образовательное сообщество отдельного университета, так и распространяются на системы образования в мировом масштабе.

Устойчивое развитие - глобальный проект совместного будущего для всего человечества. Альтернативой устойчивому развитию является упадок и деградация окружающей среды, а вместе с ним и человека сначала как социального, а затем и как биологического существа.

Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 год) стала одним из важнейших событий человечества в XX веке, ее решением было утверждено «Повестки дня на XXI век» [4]. Этот программный документ удостоверяет установление глобального партнерства стран мира для достижения устойчивого развития общества. В главе 36 «Повестки дня на XXI век» указано, что необходимым условием реализации концепции устойчивого развития является повышение уровня развития образования. В рамках Десятилетия ООН в области образования в интересах устойчивого развития (2005–2014 гг.) под руководством Европейской Экономической Комиссии ООН была подготовлена Региональная Стратегия по образованию в интересах устойчивого развития [5].

Именно образование признано международным сообществом фундаментальным инструментом для продвижения идей устойчивого развития и защиты окружающей среды. Только образование способно в корне изменить мировоззрение, парадигмы развития человечества в целом и каждого отдельного человека для обеспечения выхода на траекторию устойчивого развития. Других путей к устойчивому развитию, чем через образовательные механизмы, нет - ни усовершенствование технологий, ни любые экономические инструменты принципиально не могут обеспечить этого перехода.

Цель образования для устойчивого развития заключается в содействии усвоению знаний, умений и убеждений, которые позволяют принимать и внедрять решения на местном и глобальном уровнях, направленные на повышение качественного уровня жизни, и не угрожающие возможностям будущих поколений удовлетворять свои потребности.

Основные пути реализации образования для устойчивого развития: анализ национальной системы образования; переориентация систем формального образования; включение образования в национальные стратегические планы в пользу устойчивого развития; привлечение и использование средств массовой информации; привлечение общественности к процессу принятия решений в области устойчивого развития; развитие специальных программ подготовки и переподготовки кадров.

Ведущую роль в этом процессе играет система высшего образования - университеты, как лидеры, «локомотивы» изменений в образовательной среде должны решить ключевые задачи:

- подготовить формацию новых преподавателей, педагогов, которые были бы в состоянии сформировать новое мировоззрение у учащихся;

- подготовить формацию новых специалистов, способных на всех уровнях - от предприятия, органа местного самоуправления к правительству страны - правильно оценивать стратегии экономического и социального развития, находить оптимальные, с точки зрения экономического развития и сохранения окружающей природной среды, социально-экономические решения и вносить коррективы, связанные с устойчивым развитием отдельной территории, региона, страны в целом.

В таком контексте мегапроект «Европа знаний» - это общеевропейский ответ глобальным вызовам информационной цивилизации, который предполагает достижение «трех стержневых целей: развитие личности, развитие общества, развитие экономики» [6]. Достижение указанных целей видится в признании фундаментальной роли системы образования и профессиональной подготовки в формировании умений и навыков для успешной реализации личности в информационном обществе.

Основная проблема реализации европейского образовательного проекта лежит в плоскости институциональной: внедрении идей общего европейского пространства образования и науки в конкретных вузах, отношении к проекту их руководства и преподавателей. Именно на уровне университета должно происходить непосредственное соединение двух параллельных процессов - создание пространства высшего образования и пространства научных исследований. Поэтому успешность реализации обоих проектов ложится на

плечи каждого конкретного преподавателя университета. По утверждению М. Квиека «если академическое сообщество не удастся убедить в новых выгодах и возможностях, которые открывает этот процесс, он заглохнет» [7, с. 277].

Развитие конкретных университетов происходит не только в контексте общеевропейских интеграционных явлений, но и на фоне нарастания глобальных тенденций (развитие транснационального образования, вмешательство рыночных механизмов в образовательный сектор, коммерциализация научных исследований, формирования сетевых союзов) и изменений в национальных системах высшего образования (уменьшение государственного финансирования высшего образования и научных исследований, демографические изменения, ослабление связи с потребностями рынка труда, высокий уровень безработицы).

Современные подходы к определению роли университетского образования можно проследить в коммюнике Европейской Комиссии: «... рост общества знаний зависит от производства новых знаний, их передачи через образование и профессиональную выучку, их распространения через информационные и коммуникационные технологии и их использование в новых индустриальных процессах и услугах» [8].

Учет условий и тенденций различных уровней, которые быстро меняются в условиях информационного общества, ставит перед каждым университетом проблему поиска современной модели образовательной среды - «модели университета», которая будет реализована для обеспечения конкурентоспособности и развития. Обзор возможных моделей развития университетского образовательного среды показывает, что нет готовых рецептов решения возникших проблем развития образовательного пространства адекватных потребностям модернизации университета как социального института. В этом случае глубокий теоретический анализ перспектив развития общества, целей и задач современного университета позволит сформулировать принципы трансформации и выйти на понимание тенденций и горизонты развития образовательного сообщества, адекватные глобальным вызовам, связанным с развитием мировой экономики, ростом уровня приватизации и развития рыночных механизмов в управлении образованием и развития товарных отношений в сфере обмена научной продукцией.

Таким образом, решение глобальных проблем современности и сохранения цивилизации в планетарном масштабе в значительной степени зависит от уровня образования, как всего населения Земли, так и каждого индивида в частности. Культура и образование являются социальными институтами, через которые осуществляется трансляция и воплощение базовых культурных ценностей, которые формируют и развивают общество. Все усилия по реформированию и модернизации образовательного пространства направлены на достижение высокой цели - устойчивого развития общества, сохранения общественной стабильности и человеческой цивилизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования. Саранск, 1998. Приложение 1 (Материалы II Всероссийской научной конференции: «Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-е – 50-е гг. XX века»).
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико – ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608с.
3. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогика, 1993. 312с.
4. UN Conference on Environment and Development (1992) <http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html>.
5. Draft unece strategy for education for sustainable development <http://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m=CEP/AC.13/2004/8/Rev.1>.

6. Council of the European Union (2001). The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Brussels. 5980/01. EDUC 23.

7. Квієк Марек. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / пер. з англ. Т. Цимбала. М. Квієк. К.:Таксон, 2009. 380с.

8. European Commission (2003b). The Role of Universities in the Europe of Knowledge. Brussels. COM (2002)58.

PROBLEMS OF THE MODERNISATION OF EDUCATIONAL SPACE ARE IN CONTEXT OF INSTITUTIONAL AND GLOBAL TRANSFORMATIONS OF THE MODERN SOCIETY

© 2014

R.M. Vernydub, vice-rector of Education Work

*National pedagogical university named M.P. Dragomanov, Kyiv (Ukraine),
npu_Vernydub@i.ua*

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЕМ

© 2014

Е.Г. Гаевская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем в искусстве и гуманитарных науках

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург (Россия), elena.gaevskaya@gmail.com*

Информационная революция второй половины XX века оказала серьезное влияние на все сферы жизни человеческого общества, в частности на педагогику. Следует ли удивляться тому, что все отчетливее ощущается предчувствие зарождения педагогической системы, одним из ведущих векторов развития которой является предоставление «человеку учащемуся» максимальной самостоятельности в процессе обучения? В связи с этим с педагогической точки зрения актуальными становятся решение вопросов, направленных на повышение эффективности использования Интернет как среды обучения.

С нашей точки зрения, большой потенциал для решения педагогических задач содержат концепции управления знаниями, интегрирующие технологическую и гуманитарную составляющие. Однако педагогические исследования в этом комплексе представлены в значительно меньшей степени, чем например, экономические, управленческие, «информационно-научные» [1, 11].

Между тем обучение в современном обществе связано с развитием у индивидуума комплекса знаний и навыков, позволяющих эффективно работать в группе и использовать виртуальное пространство с целью развития знания. Организация обучения в экспертных сетях, группах практик, студенческих группах требует разработки методик, позволяющих специалистам не просто устанавливать рабочие контакты в Сети, но решать посредством ее профессиональные проблемы и на этой основе создавать новое знание.

С точки зрения автора, теории управления знаниями удовлетворяют этим требованиям. Поэтому наша задача заключается в исследовании этих теорий и разработке на их основе методики управления знаниями в экспертном сообществе, которое взаимодействует как в виртуальном, так и в реальном пространствах.

Изменение способов получения знаний в информационном обществе впервые отражено в трудах Э. Тоффлера [6], М. Маклюэна [3], Д. Белл, развито в теориях управления знаниями П. Вииг [16,17], П. Сенге [5], И. Нонако, Х. Такеучи [4] и др. В 1986 году Карл Вииг на сессии международной организации труда при ООН впервые применил

термин «управление знаниями» и начал публикацию исследований по этим проблемам [16, 17].

Истоки идеи управления знаниями автор видит в исследованиях ученых, занимавшихся вопросами дистанционного обучения, в числе которых Ч. Ведемейер [15], О. Петерс [12] М. Мур [11], Д. Киган [9, 10] и др.

В контексте заявленной темы интерес представляет теория индустриальности О. Петерс, одного из руководителей FernUniversität в г. Хаген (Германия), изложенная в трудах ученого и его последователей, опубликованных с 1960-х по 1990-е годы [9, 12, 13, 14]. Оценивая свою работу как «сравнительную интерпретацию», предшествующую созданию теории, исследователь характеризует дистанционное образование как продукт индустриальной эры и закономерный этап в процессе исторического развития образования.

По его мнению, доиндустриальному периоду соответствовали аудиторные формы занятий, индустриальному – дистанционные формы, а постиндустриальному такие формы обучения, которые мы сегодня назвали бы сетевым обучением. Поскольку в конце прошлого века ученый не мог еще знать о социальных сетях, он не использовал этот термин, а давал развернутую его характеристику: сочетание интенсивной и длительной групповой работы, «изоэтичные способы получения информации для самообразования», увеличение контактов между участниками учебного процесса с помощью средств телекоммуникаций [12, с. 87].

Среди педагогических характеристик дистанционного образования ученый называет изменение целей и установок участников учебного процесса, зависимость эффективности учебного процесса от его планирования и организации. Разработка учебных ресурсов для дистанционного образования имеет такое же значение, как и подготовительная работа перед началом производственного процесса; учебные курсы должны быть максимально формализованы, а ожидаемые от студентов результаты стандартизированы. Деятельность преподавателей, в гораздо большей степени формализована и приобретает характер конструирования ресурсов, координирования учебного процесса и консультирования автономных студентов.

В исследованиях последователей ученого, таких как Дж. Вердуин, Т. Кларк [14], Д. Киган [9], Р. Миллс и А. Тейт [13], основное внимание уделяется развитию образования в условиях возрастания роли технологий в жизни общества. В их работах высказано и обосновано предположение, что типы организации производства соответствуют определенным стадиям развития традиционного и дистанционного образования, а каждая из этих стадий характеризуется преобладанием определенных методов обучения и организационных форм, присущих учебным заведениям. Индустриальная - аудиторным, информациональная - дистанционным, постинформациональная - сетевым. При этом сетевое обучение характеризуется большей автономностью студента по сравнению с дистанционным.

Сторонников «индустриальности образования» критиковали за упрощенный подход к оценке психолого-педагогических процессов, а также чрезмерное увлечение моделью массового промышленного производства и механистическое перенесение ее особенностей на образование. Примером интегрирования подходов гуманитарных и технических наук стали теории управления знанием, развивавшиеся в 80-е годы XX в.

Теории управления знанием - одно из наиболее активно развивающихся направлений исследований, интегрирующих естественнонаучную и гуманитарную составляющие. Палитра вариантов термина весьма разнообразна [8]. Наиболее адекватной нашим взглядам представляется следующая: «Управление знанием это систематические процессы, благодаря которым создаются, сохраняются, распределяются и применяются основные элементы интеллектуального капитала, необходимые для успеха организации; стратегия,

трансформирующая все виды интеллектуальных активов в более высокую производительность, эффективность и новую стоимость» [16, с. 9].

Согласно взглядам ученого [16, 17], для эффективной работы любой организации нужны три компонента: сотрудники, технологии, производственные процессы, а управление знаниями развивается в двух направлениях: 1) повышение эффективности работы персонала за счет более полного и качественного использования их интеллекта и опыта, проявляющихся в знаниях; 2) приумножение знаний через процесс создания нового знания и обучения персонала.

Знания подразделяются ученым по степени осознанности. К скрытым относятся идеалистические и автоматические знания. Первые связаны с мировоззрением человека и влияют на формирование целей, этических норм и т.п. вторые проявляются на уровне навыков. Явные знания представлены систематическими знаниями, связанными с конструированием систем, схем и методов и практические знания, выражающиеся в умении принимать решения.

К. Вииг выделил три основных направления, по которым развивается теория и практика управления знаниями на Западе:

- IT-доминирующий подход, рассматривающий управление знаниями как управление информационными потоками, создание информационных систем, обеспечивающих повышение скорости, качества эффективности сбора, хранения, обработки, распределения информационных потоков и передачи информации;

- организационные подходы к обучению и обмену информацией, включая обмен опытом и знаниями на предприятиях и в рамках сообществ практики (экспертные сообщества [2]), а также информатизация образования, создание открытых университетов, смарт-кампусов, использование Интернет-технологий в корпоративном обучении;

- создание и развитие интеллектуального капитала, включающее в себя разработку и патентование новых знаний, формирование нематериальных активов организаций.

На рубеже тысячелетий возникла классификация, основанная на страноведческих особенностях, а именно европейский (шведский), американский и восточный (японский) подходы к управлению знанием, а в первой декаде 21 века типология, включающая технологический, организационный и экологический подходы к управлению знанием.

Разработки таких классификаций свидетельствует, по мнению автора, об активизации поиска подходов к созданию педагогических систем, адекватных условиям информационного общества. С этой точки зрения, «страноведческое» разделение в условиях глобализации образования и экономики не представляется нам перспективным. В то время как типология, основанная на приоритетах ведущего компонента педагогической системы, представляется многообещающей для исследования возможностей управления педагогическими процессами в современном мире.

Техноцентрическое направление основано на том, что ключевым компонентом системы управления знанием являются технологии и процессы поиска, хранения, классификации, передачи данных и информации, а также обеспечение возможностей совместной работы, обмена знаниями и лучшими практиками.

В рамках организационного подхода пальму первенства принадлежит организационным структурам и процессам, которые должны быть устроены так, чтобы наилучшим образом содействовать эффективному управлению знаниями.

Сторонники экологического подхода акцентируют внимание на человеческих ресурсах и особенностях культуры носителей знания, то есть, на том, как «взаимодействия сотрудников, их знания, идентичности, ценности и установки, а также особенности среды и культуры, в которой все они находятся, формируют сложную адаптивную систему организационных знаний/интеллектуального капитала» [8].

Сторонником технократического направления является, с нашей точки зрения, К. Вииг. Ученый определяет «знание» как истины, представления, точки зрения, концепции, суждения, предложения, методологии и ноу-хау, а способы взаимодействия с ними как накопление, организацию, интеграцию и хранение. Ученый считает, что взаимодействие знания и информации заключается в применении знания для интерпретации имеющейся информации по отдельной ситуации и для принятия решения о том, как к ней подходить [16].

Указанные взгляды иллюстрирует основное содержание европейского подхода к пониманию знания как продукта интеллектуальной деятельности, а информации - формализованных данных, помещенных в определенный контекст. Миссия образования, таким образом, состоит в том, чтобы снабдить человека «контекстом» и интеллектуальными навыками, позволяющими транслировать знания в информацию и генерировать знания на основе информации. В рамках этой парадигмы становится очевидной ведущая роль в управлении знаниями со стороны программистов и других специалистов в области информационных технологий.

С нашей точки зрения, теория самообучающейся организации П. Сенге представляет классический пример «организационного направления» теорий управления знанием. Она адресует исследователей к гуманитарному знанию, в частности психологии и педагогике, подчеркивая недостаточность методов IT-подхода к этой деятельности.

Вводя термин «самообучающаяся организация», ученый охарактеризовал ее как рабочее место, где «люди постоянно расширяют свои возможности создания результатов, к которым они на самом деле стремятся, в котором возвращаются новые широкомаштабные способы мышления, и люди постоянно учатся тому, как учиться вместе» [5, с. 240]. Такая организация создает, приобретает, передает и сохраняет знания. Она способна успешно изменять формы своего поведения, используя новые знания. Самообучающаяся организация появляется там, где человеческие ресурсы и талант становятся наиболее важным фактором производственной деятельности и целью инвестиций.

По П. Сенге, пять компонентов определяют основу деятельности самообучающейся организации: 1) индивидуальное совершенство – поддержка компанией людей, развивающих собственные способности для выполнения поставленных перед ними задач и создания знания, способствующего инновации; 2) ментальные модели – развитие мотивации сотрудников к созданию нового знания; 3) единство взглядов – преданность всех членов организации ее целям и способам достижения этих целей; 4) коллективное обучение – развитие методик «группового мышления»; 5) системное мышление - понимание того, что действия и решения нельзя изолировать, так как их последствия веером распространяются по организации в целом.

Экологическое направление, по мнению автора, представлено теорией создания организационного знания, авторы которой И. Нонака и Х. Такеучи [4]. Исследуя проблемы управления знаниями, активно развивают педагогический аспект и вводят культурологическую составляющую. Они делают акцент на тех элементах знания, которые выпадают из поля зрения большинства авторов, : мыслях и личных навыках человека, которые не поддаются формализации.

Ученые развили идею о существовании различных форм знаний. Важнейшее различие, которое ими было введено, – это различие между явным и скрытым знанием. Явные (формализованные) знания – это знания, которыми люди могут свободно обмениваться с помощью слов или других способов общения – изображений, звуков, жестов. Неявные (неформализованные) знания не могут быть четко выражены индивидуумом и поэтому зачастую не могут быть преобразованы в информацию.

Между тем знания обретают социальную значимость и экономические характеристики именно в момент их формализации, преобразования их в информацию. Исследова-

тели рассматривают создание знания как динамичный и интерактивный процесс, развивающийся по спирали бесконечно [4, с. 307], исследователи изучают его на основе интеграции философских, социологических, антропологических, культурологических составляющих.

Неформализованное знание это знание индивидуума, позволяющее ему находить свое место в мире, частью которого он является. Такое знание включает когнитивные и технические элементы. Когнитивные сосредоточены в «интеллектуальных моделях», посредством которых люди, создавая аналогии в сознании и манипулируя ими, получают рабочие модели мира. Интеллектуальные модели (схемы, парадигмы, концепции, убеждения и т.п.) помогают людям в постижении мира. «Технические элементы» неформализованного знания включают, умения, навыки, ноу-хау» [4, с. 85]. Неформализованное знание создается «здесь и сейчас» в специфичном, практическом контексте и передается непосредственно от учителя к ученику в процессе совместной деятельности.

Формализованное знание – это продукт деятельности социума, будь то государство, бизнес – компания или академическое сообщество любого уровня - от научной конференции до группы студентов. Создается такое знание сообществом людей, в процессе реализации его результатов отчуждается от создателей, распространяется путем систематического коллективного обучения.

На основе теории создания организационного знания автором разработана методика обучения, которая реализуется в процессе преподавания в Санкт-Петербургском государственном университете. Рассматривая данную теорию в контексте педагогического знания как систему взглядов о процессе трансформации неформализованного в формализованное знание посредством социализации, экстернализации, комбинации, интернализации, мы выделяем такие компоненты как сущность трансформации, результат трансформации, формы фиксации полученного знания. В качестве системообразующего компонента методики автор предлагает рассматривать результат трансформации знания на каждом этапе.

Используя в качестве экспертной сети, группу студентов университета, автор убедился, что теория управления организационным знанием может служить основой для разработки методик управления контентом в экспертных сетях. Преподаватель в этом случае берет на себя функции разработчика ресурса и ведущего. Студенты, выступают в роли экспертов и демонстрируют возможности группы в продуцировании инновационного знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаевская Е.Г. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. СПб.: Ф-т искусств СПбГУ, 2011. 114с.
2. Крымская А. Хронологическая шкала основных событий в развитии концепции «управления знаниями» за рубежом и в России Адрес доступа: http://www.kmtec.ru/publications/library/select/chron_km.shtml. Дата обращения: 12.09.2013.
3. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Становление человека печатающего. М. Академический проект 2005г. 496с.
4. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Пер. с англ. А. Трактинского. М. ЗАО «Олимп–Бизнес», 2011. 384с.
5. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Пер. с англ. Б. Пинскер и И. Татарина. М. ЗАО «Олимп-Бизнес», 2009. 448с.
6. Тоффлер Э. Третья волна / Пер. с англ. А. Трактинского. М. ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2010. 784с.

7. Шумпетер Й. Национальная инновационная система: теоретическая концепция . Подготовлено Кондратьевой Е.В. Опубликовано на сайте «Шумпетер». Адрес доступа: <http://schumpeter.ru/friends.php>. - Дата обращения: 12.09.2013.

8. Российский портал по управлению знаниями. Report.ru. Адрес доступа: <http://knowledgemanagement.report.ru/> - Дата обращения: 12.09.2013.

9. Keegan D. (3 ed.) Theoretical principles of distance education, London and New York, Routledge, 1993.

10. Desmond J. Keegan. Otto Peters on Distance Education: the industrilization of teaching and learning. London, New York. Routledge Chapman and Hall. 1994. 260с.

11. Moore, M.G. Learner autonomy: the second dimension of independent learning. Cambridge University Press, 1972.

12. Peters, O. Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective, London, Kogan, 1998.

13. Teit Alan and Mills Roger . Rethinking Learner Support in Distance Education. Change and continuity in an international context. Edited by Routledge Falmer Taylor and Francis Group. London and New York. 2003. ISBN 0-415-30143-2 (hbk), 0-415-30144-0 (pbk). Адрес доступа: <http://books.google.co.in/books>. - Дата обращения: 12.09.2013.

14. Verduin J.R. and Clark, T.A. Distance Education: the foundations of effective practice, San Francisco and Oxford, Jossey-Bass, 1991.

15. Wedemeyer C. Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan, N.Y. Balantine Books, 1981

16. Wiig K. 1993. Knowledge Management Foundations: How People and Organizations Create, Represent and Use Knowledge. Schema Press: Arlington, TX.

17. Wiig K. Knoewelege Research Institute. Адрес доступа: <http://www.krii.com/> - Дата обращения: 12.09.2013.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE KNOWLEDGE MANAGEMENT THEORY

© 2014

E.G. Gaevskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department Arts Saint Petersburg state university, St.Petersburg (Russia), elena.gaevskaya@gmail.com

УДК 37.01

КАЧЕСТВО СОЦИАЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

© 2014

Н.Л. Галева, кандидат биологических наук, профессор кафедры управления образовательными системами

*ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), galeeva-n@yandex.ru*

Главное направление социальной эволюции на ближайшие 20 лет определено специалистами Института обеспечения качества Великобритании как переход от управления качеством к качеству управления организацией.

Т.И. Шамова, основоположник Научной школы управления образовательными системами, в своих последних выступлениях и статьях дала образное, но от этого не менее четкое определение: «Опережающее управление - это качественное управление качеством образования». В деятельности её последователей исследование качества управления в образовательных организациях реализуется не для составления рейтинга, но для создания стройной теории качества управления в образовании и определения целей и задач научно-методического консалтинга в этой области [1].

А. Чандлер и И. Ансофф доказали, что столкнувшись с принципиально новыми внешними изменениями, социальные системы, прежде всего, пытаются изменить стратегию, не меняя внутренних систем и структур управления. Такое поведение соответствует теореме о минимуме производства энтропии, когда система пытается изменить цели без организационных изменений. Однако, когда новая стратегия входит в противоречия с существующей системой и её структурой, должна начаться внутренняя реорганизация. В зависимости от глубины изменений реорганизация может ограничиться формированием нового уровня структуры, нового содержания и технологий системы управления, а может вылиться в перестройку всей организации [2].

Можно привести доказательства того, что сегодня в школах реализуется, в основном, первый этап «по Чандлеру и Ансоффу». Так, например, в прошлом учебном году в нескольких школах Москвы с участием автора был осуществлен самоаудит внутришкольной системы оценки качества образования (ВСОКО) по алгоритму:

- сначала участники спроектировали структуру ВСОКО по трем объектам управления: качество результатов, качество процесса, качество управления,

- затем собрали все материалы от всех администраторов, используемые в мониторинге за год: справки, анализы, отчеты – и систематизировали их в соответствии с новой структурой ВСОКО,

- а затем сопоставили реальность с проектом ВСОКО, классифицировали имеющиеся материалы по трем объектам управления.

Во всех школах практически все имеющиеся материалы имели отношение только к первым двум группам: анализировали и оценивали качество результатов и качество процесса, но не качество управления.

Можно выявить причины полученного результата, если рассмотреть структуру модели управления в социальной системе [3, с. 31]. Под моделью управления следует понимать теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как выглядит и как должна выглядеть система управления, как она воздействует и как должна воздействовать на объект управления, как адаптируется и как должна адаптироваться к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Такая модель включает в себя:

- 1) базовые принципы управления;
- 2) стратегическое видение, движущие силы развития;
- 3) целевые установки и задачи;
- 4) совместно вырабатываемые ценности;
- 5) структуру и порядок взаимодействия её элементов;
- 6) организационную культуру и мотивационную политику;
- 7) аналитический мониторинг и контроль.

Первые четыре составляющие определяют концептуальные части модели: отвечая на вопросы «для кого» и «во имя чего» существует организация. Вторая группа составляющих – организационная часть модели: «что делаем, как и с помощью чего», когда осуществляем управление. Очевидно, что проще прописать изменения в первой части, а проверить извне валидно возможно последние. Становится понятно, почему внешними аудиторами проверяется мониторинг.

Все описанные к настоящему времени модели управления можно свести к трем основным: технократическая, бизнес-модель и социально ориентированная модель. Именно последняя модель предусматривает решительное смещение акцентов в управлении на развитие интеллектуального потенциала работника, на управление в организации путем формирования эффективной мотивационной среды.

На схеме 1 показаны три типа моделей управления: один вариант разомкнутой системы управления, соответствующая технократической, и два варианта циклической системы.



Схема 1. Три типа моделей управления

В каждой из трех моделей управления атрибутивно присутствуют две части – управляемая и управляющая система. Принципиальная разница между этими моделями **в алгоритмах деятельности управляющей системы:**

- в разомкнутой системе управляющая система отдает приказы;
- в первом варианте циклической системы – так называемом варианте «черного ящика» - управляющая система рефлексирует выполнение и осуществляя следующее управленческое действие учитывает полученный ответ, меняет свое взаимодействие в с управляемой системой;
- во втором варианте циклической системы (вариант «белого ящика») в алгоритме деятельности управляющей системы появляется два новых шага:
 - сначала производится необходимый и достаточный сбор информации о состоянии управляемой системы,
 - затем идет анализ и переработка полученных данных для учета;
 - затем осуществляется управленческое действие и – обязательно – анализируются результаты.

Таким образом, очевидно, что только в третьей модели управляющая система осуществляет полный цикл управления. Более того, если под управляемой системой мы понимаем процесс учения ребенка, то разомкнутая модель соответствует классической лекционной системе, а управление по типу «черного ящика» циклической системы соответствует обучению с использованием балльно-рейтинговой системы оценивания. И только в третьей модели процесс учения описывается с позиций субъект-субъектных отношений в лично ориентированном образовательном процессе.

В настоящее время очень важно осознавать основное отличие бизнес-модели от социально ориентированной модели управления в образовании (схема 2). В первом слу-

чае продуктом являются лекции, книги, программы, курсы – то, что должно приносить прибыль в деньгах, а во втором случае – продукт пусть и в виде образовательных услуг – сам по себе не имеет никакой цены, *если он не интериоризирован в систему внутренних ресурсов ученика.*

И во ФГОС, и в КС, и в новом Профстандарте четко прописана субъектность ученика, а это значит, что законодательно определен выбор модели управления обучением как циклического управления по принципу «белого» ящика. Проблемы с введением инклюзии также однозначно определяют необходимость для учителей уметь на основании анализа социальной ненормальности поведения выстраивать педагогическое взаимодействие.

Педагогический анализ – как первый этап управления качеством в системе «учитель-ученик» – включает непосредственную деятельность учителя по оценке выделенных педагогически значимых параметров учебного успеха ученика, что, согласно циклической модели управления, является начальным этапом реализации учителем любой методики или технологии в модели циклического управления по принципу «белого» ящика.

С 2009 по 2013 гг. автором был проведен анализ уровня психолого-педагогической компетентности слушателей на лекциях, а также анализ выполненных заданий слушателей курсов Педагогического университета «Первое сентября». Результаты анализа позволили оценить реальный уровень по владению учителями методами и технологиями педагогического анализа внутренних ресурсов ученика, таких, как обученность, обучаемость, логические, организационные (управленческие) и коммуникативные умения (УУД), особенности мотивационно-волевой сферы и психофизиологические особенности познавательной сферы ученика.

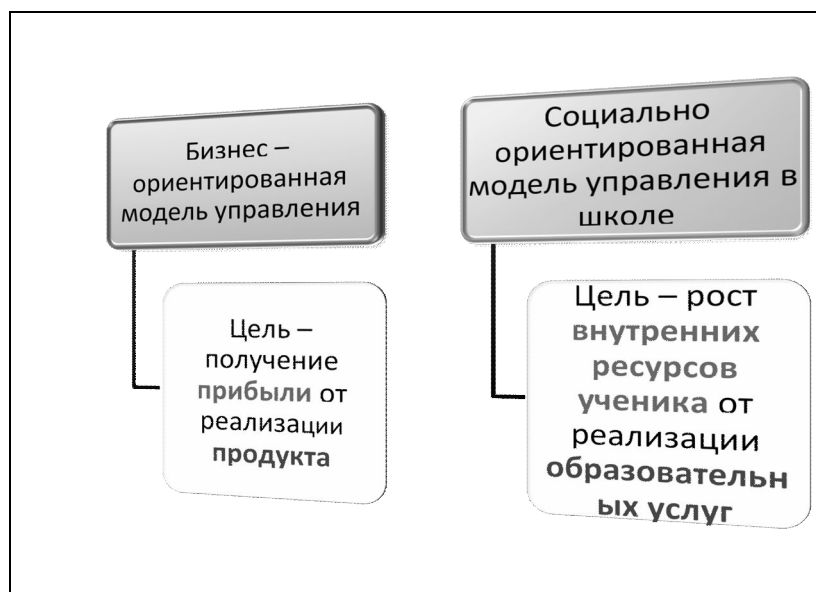


Схема 2. Две модели управления – бизнес-ориентированная и социально ориентированная

Оказалось, что из более чем двух тысяч респондентов более 80 % понимают смысл этих понятий, но только 23,5 % умеют педагогическими методами определить уровень развития этих внутренних ресурсов у своих учащихся. При этом только 13,4 % респондентов умеют проектировать образовательный процесс по предмету на основании этих данных. Из последней группы более 100 человек оказались учителями школ КРО, а 11 человек имели два образования, одно из которых - дефектологическое [4].

В течение последних трех лет я в каждой группе даю слушателям задание: оценить ведущую модель организационного поведения в их школе. Результаты выбора слушателей позволяют проанализировать некоторые характеристики модели управления в школах. Определяя модель организационного поведения в системе «учитель – администрация», слушатели выбирают позиции коллегиальной и поддерживающей моделей. Однако, проведение подобного анализа для системы «учитель- ученик» обычно приводит самих слушателей в замешательство. По данным самооценки получается, что ядерная, целеобразующая образовательная система «учитель-ученик» живет по законам организационного поведения в моделях авторитарной и опеки. А это значит, что в системе «учитель-ученик» работает теория управления, в которой человек объявляется плохим, недобросовестным и безынициативным работником, а в деятельности руководителя (в данном случае учителя) руководителя должна преобладать мотивация подчиненных (учеников), основанная на страхе наказания.

Итак, несмотря на то, что наука управления постулирует необходимость социально ориентированного управления, а ФГОС, КС, и стандарт педагога придают этим положениям статус закона, в реальности образовательные системы не реализуют необходимый потенциал современного управления, и социализация пока остается основой для описания аксиологических подходов в программах развития. Если образовательное социализирующее пространство определить как систему специальной управляемой деятельности индивидуальных и групповых субъектов в ресурсно-обеспеченной среде с множественными связями и отношениями, создающими условия для развития личности ребенка, педагога и родителя, то возникает необходимость уточнить содержание и формы ресурсного обеспечения среды.

В системе ресурсов, обеспечивающих функционирование и развитие социально-культурной организации, финансовые ресурсы – только часть, недостатки которой могут быть в определенных условиях скорректированы кадровыми, социально-демографическими и иногда даже морально-этическими ресурсами. Но вот недостатки в морально-этических и кадровых ресурсах очень трудно, а чаще всего невозможно компенсировать [5, 6].

Интересными оказались результаты самодиагностики, проведенной в группе завучей Москвы на одном из семинаров в 2012 году. На семинаре присутствовали 53 завуча с разным стажем работы, которым было предложено обозначить направления, которые, по их мнению, наиболее результативны в решении проблем качества школьного образования. Оказалось, что завучи со стажем до 5 лет работы все ресурсы решения проблем видят только в собственных силах, при этом ждут целенаправленной помощи от компетентных коллег, и не видят необходимости в изменениях самого учителя. Завучи со стажем от 6 до 15 лет готовы модернизировать внутришкольное управление, но ожидают помощь и поддержку от системы непрерывного профессионального образования. Самые опытные завучи со стажем более 15 лет очень сдержанны в оценке эффективности помощи извне, но зато все практически все уверены в том, что главным ресурсом повышения качества образования является готовность самого учителя к изменениям.

В результате описанных выше исследований автором были сформулированы пять положений, реализация которых позволяет спроектировать и/или оценить качество социальности системы управления в школе:

1. В социально ориентированной модели в системе управления школой управляемой подсистемой является процесс личностного развития обучающегося через различные виды деятельности, в которых обучающийся является целеобразующим субъектом.

2. Социальность должна быть присуща всем составляющим образовательной среды:

- содержание предметов должно быть представлено как социально значимое,

- формы урочной и внеурочной деятельности должны обеспечивать социализацию,
- педагогическое взаимодействие должно, быть конструктивным и поддерживать процессы социализации.

3. В социально ориентированной модели управления в системе «учитель-ученик» учитель эффективно реализует психолого-педагогическую, коммуникативную и управленческую компетенции.

4. Структура социально ориентированной модели управления выстраивается в школе по принципу субъект-субъектных, договорных взаимоотношений на основе модели циклического управления по принципу «белого» ящика.

5. В социально ориентированной модели управления каждый субъект деятельности должен реализовать все функции управления в своем пространстве реализации управленческих функций [7], а не делить их по должностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н. Системное стратегическое управление школой. Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сборник статей первых педагогических чтений научной школы управления образованием. М.: МПГУ, 2009. С. 127-132.

2. Ансофф И. Стратегический менеджмент. СПб.: Питер, 2011. 344с.

3. Барышников Ю.Н. Модели управления персоналом: Зарубежный опыт и возможность его использования в России. М., Изд-во РАГС, 1998. С. 31.

4. Галеева Н.Л., Юлкина Е.А. Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе // Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС (сборник работ участников ИНОП МПГУ). Книга по требованию, 2013. С. 117-120.

5. Галеева Н.Л. Системно-ресурсный подход к управлению внутренними ресурсами учебного успеха обучающегося. Управление образованием: перспективы развития научной школы Т. И. Шамовой: сборник статей Пятых Шамовских чтений (25 января 2013 г.) / отв. ред. С. Г. Воровщиков. М., МПГУ, 2013. С. 216-219.

6. Крыжановская Е.И., Галеева Н.Л. Анализ ресурсов, обеспечивающих условия реализации ООП в соответствии с требованиями ФГОС // Справочник заместителя директора школы. № 10, 2012. С. 6-18.

7. Галеева Н.Л. Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) // Наука и школа. 2010, № 2. С. 33-36.

THE QUALITY OF THE SOCIAL MANAGEMENT SYSTEM AT SCHOOL

© 2014

N.L. Galeeva, candidate of biological sciences, professor of department «Management of educational systems»

Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia), galeeva-n@yandex.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СЕТИ
ИНТЕРНЕТ КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

© 2014

А.И. Галигузова, аспирантка кафедры теоретической и консультативной психологии
*Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина),
Anetamail@i.ua*

Значительной составляющей жизни каждого студента является общение. С недавних пор кроме непосредственного общения, активных оборотов набрало общение в сети Интернет, без которого трудно представить жизненное пространство студентов. Они обращаются к сети по разным причинам. Основными являются поиск информации или личностное общение. По нашему мнению общения всегда несет в себе последствия, которые имеют положительный или отрицательный характер, потому, целесообразным является установление психологических особенностей общения студентов в сети Интернет, как в сфере социальных отношений. Общаясь в Интернет - сети, студенты сохраняют анонимность информации, к которой они стремятся, с другой стороны это может приводить к уменьшению общения с родителями, возникновению менее откровенных отношений с ними. Такое ограничение в общении может приводить к недоразумениям, негативным отношениям, расстройств в семье, а также нежелательных ситуаций, когда студент знакомится с сомнительными лицами и подпадает под их влияние.

Известными учеными, которые активно занимались изучением общения, выступают такие деятели как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, И.С. Кон и В.А. Лосенков, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б. Ананьев, Б. Ломов, Л. Карпенко, Е. Холл и другие.

Вопросам мотивационных свойств личности и общения занимались такие ученые, как Л.И. Марисова, В.А. Веденов, С.Л. Рубинштейн, Т.Ф. Михайлова, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.А. Тырнова, Н.Г. Полехина, В.М. Лозоцева, Я.Л. Коломинский и другие.

Проблематика изучения Интернет - коммуникаций находится в центре внимания зарубежных исследователей, таких, как Ю.Д. Бабаева, А.П. Белинская, О.Э. Войскунский, А.Е. Жичкина, Д.В. Иванов, Д.И. Кутюгин, В.Л. Силаева, О.Г. Филатова, Дж. Семпси, В. Фриндте, Т. Келер и др. В этих работах затрагиваются проблемы общения и взаимодействия пользователей в сети Интернет, принципы самопрезентации личности в сетевом общении, выработки идентичности в виртуальном пространстве.

Общаясь в Интернет пространстве, каждый студент придерживается своей определенной культуры. Культура выступает совокупным образом жизни, и включает в себя ценности, созданные отдельными социальными группами, нормы, которых они придерживаются в жизни, а также выработку материальных ценностей. Поскольку она не приобретает биологическим путем, каждое поколение вынуждено воспроизводить ее и передавать следующему поколению. Этот процесс составляет главную часть социализации - вхождение индивида в социальную среду, приспособления к нему, усвоение социальных ролей, установок и моделей поведения, норм и ценностей, присущих определенной социальной группе или обществу в целом [1].

Ценности, убеждения, нормы, правила, и идеалы превращаются в компонент духовности студента и помогают формировать его поведение и личность. Если бы процесс социализации прекратился в массовом масштабе, это привело бы к гибели культуры. Без социализации люди не способны усвоить правильный образ жизни, овладеть языком, научиться добывать средства к существованию [1, с. 76].

По Келли, для построения гармоничного социального взаимодействия необходи-

мо, чтобы один человек психологически поставил себя на место другого, чтобы лучше понимать и прогнозировать его поведение [3, с. 95].

Также важно отметить, что активное взаимодействие студента со средой проявляется в субъективной интерпретации социальной реальности, в способности активно формировать свое представление об окружении, а не пассивно реагировать на него. Кроме того, его социальное поведение, обусловлено неповторимой системой личностных конструктов, оно должно быть вариативным от ситуации к ситуации, причем способ варьирования будет различным для каждого. Поскольку культура формирует личность членов общества, она во многом контролирует их поведение. Таким образом, она предстает набором определенных контрольных механизмов для регулирования поведения. Без культуры люди были бы полностью дезориентированы: поведение человека было бы практически неуправляемым настоящим, хаосом бессмысленных поступков и несдержанных эмоций, которые не приводят к формированию опыта.

Одной из основных характеристик культуры является коммуникация. Под коммуникацией понимается общение как процесс социального взаимодействия, взятый в знаковом аспекте. На уровне человеческого общения средствами коммуникации являются различные социально выработанные и фиксированные в определенной культуре знаковые системы (вербальные и невербальные). Известный немецкий философ К. Ясперс (1883 - 1969) определял коммуникацию как взаимозависимость, противоположную договору, которая должна основываться на осознанной духовной общности («контакт - вместо контракта»). Социальное взаимодействие реализуется через различные формы социальной коммуникации в мире повседневности. Научным исследованиям межличностных взаимодействий в современной науке посвящено большое количество работ (рассмотрение структуры повседневности в работах Ф. Броделя, лингвистический анализ повседневной речи в трудах Л. Фитгенштайна, исследования народной речевой культуры у М. М. Бахтина и др.) [2, с.234 -407].

Согласно теории американского социального психолога Дж. Хоманса, происходит взаимный обмен ценностями (с помощью одежды, манер, словесных заявлений). Дж. Хоманс выделяет шесть постулатов теории обмена:

1. Аксиома успеха: чем чаще соответствующие действия людей получают вознаграждения, тем вероятнее, что эти действия будут осуществляться ими с определенной частотой и дальше.

2. Аксиома стимула: если в прошлом тот или иной стимул был связан с вознаграждением действия индивида, то чем более похожи на него стимулы в настоящем, тем вероятнее, что человек сделает такое же, или похожее действие.

3. Аксиома ценности: чем большую ценность представляет для индивида результат его действия, тем более вероятно совершение им данного действия и в дальнейшем.

4. Аксиома депривации - пресыщения: чем чаще в недавнем прошлом индивид получал определенную награду, тем более ценным становится для него любое дальнейшее получение этой награды.

5. Аксиома агрессии - одобрение:

а) Если действие индивида не вызовет ожидаемого вознаграждения или приведет к наказанию, он испытает состояние гнева, и возрастет вероятность того, что более ценным для человека станет агрессивное поведение;

б) Если действие индивида ведет к ожидаемому вознаграждению либо не приведет к ожидаемому наказанию, то он почувствует чувство удовлетворения. Тогда возрастет вероятность того, что он воссоздаст положительное поведение, поскольку оно будет для него более ценным.

6. Аксиома рациональности: при выборе между альтернативными действиями ин-

дивид выберет те, для которых ценность результата, умноженная на вероятность получения одобрения, наибольшая.

К основным факторам, которые определяют эффективность коммуникации в современном мире, относят:

- адекватность восприятия передаваемой информации;
- способность вызывать положительные чувства сопереживания и одобрения;
- установление длительных контактов на базе достигнутого взаимопонимания;
- взаимное обогащение участников коммуникации, обогащения культур, вступающих в диалог.

Важно учитывать, что эффективность коммуникации, прежде всего, связана с успехом речевого взаимодействия, что всегда происходит в определенном социальном и культурном контексте, который во многом определяет форму и содержание сообщения. Эти форма и содержание обусловлены той культурой, в которой происходит данный процесс коммуникации.

При коммуникации студенческой молодежи, возникает понятие социального стереотипа, введенное в научный оборот американским исследователем В. Липпманом в работе «Общественное мнение». Разные люди представляют для нас разный интерес как партнеры по общению. В разных культурах существуют различные критерии выбора таких партнеров. Нельзя не согласиться, что такие характеристики как пол, возраст, род занятия, образование, талант и красота могут привлекать или отталкивать. Причем культура влияет и на выбор темы общения, и на степень его открытости. То, что в одной культуре считается возможным, в другой может признаваться аморальным.

Возможности познания личности в процессе общения зависят от частоты и продолжительности контактов, сложности духовного мира партнера, остроты наблюдательности личности, жизненного опыта, владения наукой о человеке [8, с. 34].

В когнитивистском подходе, Х. Тажфель и А.А. Леонтьев акцентируют внимание на потребности человека в объяснении собственного поведения, а для социопсихологического подхода наиболее важным является вопрос о взаимосвязи процессов идентификации с базовыми потребностями личности, такими как самосохранение, самореализация, потребность во включенности в группу или дистанцирование от нее. Идентификация с группой или общностью, согласно психоаналитической теории З. Фрейда, соотносится с потребностью в любви, защите со стороны сильного авторитета. Однако в данной концепции недостаточно освещаются механизмы социальной идентификации, а именно - включенность человека во множество социальных связей - как прямых, так и косвенных.

Общение как социальное явление охватывает все сферы общественного бытия и деятельности людей и может быть охарактеризовано по различным параметрам, а именно: в зависимости от контингента участников, продолжительности отношений, степени опосредования, завершенности, желательности и т.д. В зависимости от контингента участников, выделяют общение межличностное, личностно - групповое и межгрупповое. Межличностное общение характерно для первичных групп, в которых все члены поддерживают между собой непосредственные контакты и общаются друг с другом. Особенности общения определяются содержанием и целями деятельности, которые реализуются группой. Личностно - групповое общение наблюдается тогда, когда одну из сторон общения представляет личность, а другую - группа. Таково общение преподавателя с группой студентов, руководителя - с коллективом подчиненных, оратора - с аудиторией.

Межгрупповое общения предполагает участие в этом процессе двух сообществ, каждое из которых отстаивает свою позицию, добивается собственных целей, или же обе группы пытаются договориться по определенному вопросу, достичь консенсуса. Через острые противоречия по обсуждаемому вопросу может возникнуть межгрупповой конфликт. В межгрупповом общении каждая личность выступает как представитель коллектив-

ного интереса, активно его отстаивает, подбирая для этого средства, которые наиболее полно отражают коллективную позицию.

Опосредованное общение - это коммуникация, в которую входит промежуточное звено - третье лицо, техническое средство или материальная вещь. Опосредование может быть представлено по телефону как средством связи, написанным текстом (письмом), адресованным другому лицу, или посредником. Мера опосредования в общении может быть разной, в зависимости от средств, используемых для достижения этой цели. Кратковременным является общение, возникающее из ситуационных потребностей деятельности, или взаимодействия и ограничивается решением локальных коммуникативных задач. Такими разновидностями общения является консультация с определенного конкретного вопроса, обмен впечатлениями по поводу актуальных событий и т.п. Длительное общение - это взаимодействие в пределах одной или нескольких тем, обмен развернутой информацией относительно содержания предмета общения. Продолжительность коммуникативных связей определяется целями общения, потребностями взаимодействия и характером информации, которой оперируют собеседники. Общение считается завершенным, когда полностью исчерпаны содержание темы, причем его участники однозначно оценивают результаты взаимодействия как исчерпывающие [4, с. 110-111].

По выражению Ф. Фукуямы, информационные технологии делают все более легким распространение информации через национальные границы, а средства быстрой связи - телевидение, радио, факс и электронная почта - размывают границы культурных сообществ, устойчиво существовавших на протяжении длительного времени [7, с. 37].

Общение с помощью средств массовой коммуникации имеет особый характер, который находит свое проявление в способах межличностного общения и формирования определенных стереотипов поведения, обусловленных техническими факторами. П.С. Гуревич рассматривает вмешательство информационных технологий в культуру жизни как один из факторов деантропологизации человека. СМИ, по его выражению, погружают человека в мир галлюцинаций и фантомных переживаний, а возрастающая компьютеризация способна вообще изменить природу человека.

Специализированная информационная компьютерная сеть за короткий срок приобрела черты социальной системы, основной функцией которой является коммуникация. Наличие этих особенностей позволяет говорить об Интернете как о социальной среде, делает возможным формирование новых оснований социальной самокатегоризации, и тем самым может вносить вклад в формирование нового содержания идентичности пользователя.

П.И. Браславский высказывает мнение, что виртуальная реальность заставляет нас по-новому подойти к проблеме соотношения символа и образа, конкретно-чувственного и абстрактно - рассудочного познания, переопределить роль воображения и фантазии. Виртуальная реальность, по его мнению, формирует новые телесные практики и новую «культурную разметку» человеческого тела, ее можно рассматривать как новую технику репрезентации, что в ближайшем будущем во многом будет определять наш эстетический опыт. Он считает, что виртуальную реальность можно рассматривать не только как фактор масштабных изменений, но и как выражение современных культурных тенденций [3, с. 4].

Фактически мы можем наблюдать превращение зрителя, читателя, слушателя в создателя, влияющего на становление произведения и который испытывает при этом эффект обратной связи, формирует новый тип эстетического сознания. В определенном смысле, в виртуальном пространстве действительно живут только креативные субъекты, поскольку даже простой пользователь здесь не пассивен: именно в его деятельности, и особенно в совокупной деятельности всех пользователей, объединяются и распространяются тексты, образы и т.д. Таким образом, в Интернет-пространстве межличностное общение

приобретает всеобщий характер, но осуществляется, в основном, в безличной форме [5].

Современные информационные технологии, которые лежат в основе массовой коммуникации и стали новой ступенью отношений (человек – техника – общество). Они создают новое культурное пространство. Одной из особых черт является трансформация традиционных поведенческих стереотипов, главным образом в тех сферах социокультурной жизни, которые связаны с общением [3].

Именно ориентации характеризуют готовность личности к совершению определенной деятельности по удовлетворению интересов и потребностей, указывают на направленность ее поведения.

Итак, ценностная ориентация - это образование идейно-целевого плана, генеральная линия жизни человека. Она имеет организующий, регулирующий и направляющий характер и включает в себя три важных компонента:

- Когнитивный. На его основании осуществляется научное познание действительности, становление ценностного представления;
- Эмоциональный. Отражает переживания индивидом своего отношения к ценностям;
- Поведенческий. Проявляется в готовности личности к практической деятельности.

Специфика ценностной ориентации заключается в том, что, в отличие от всех других ценностных категорий, она наиболее тесно связана с поведением субъекта, и руководит этим процессом как осознанным действием. Без сомнения, она пронизывает все «этажи» человеческой психики - от потребностей до идеалов, включает реальный поведенческий компонент. В общем виде этот путь можно представить следующим образом:

Потребность → интерес → установка → ценностная ориентация

Потребности составляют реальный грунт, на котором формируются интересы личности. Потребности и интересы детерминируют деятельность сознания, воплощаются в системе мотиваций, закрепляются в установках и ценностных ориентациях личности, которые обуславливают направленность ее деятельности, социальную активность.

Так, главными целями общения считаются:

- оказание помощи другому человеку;
- поиск партнера для беседы, совместной игры, деятельности и т.п.;
- поиск человека, от которого можно получить понимание, сочувствие, эмоциональный отклик, похвалу;
- самовыражение;
- привлечение других к своим или общечеловеческим ценностям;
- изменение мнения, поведения, намерения другого человека.

Общение студентов в Интернете больше всего ставит за цель те цели, которые связаны с личным намерением. Это в первую очередь цели, направленные на поиск партнеров по общению и самовыражению.

Сегодня существует много способов общения студентов в Интернете, основными из которых являются электронная почта, форумы, разнообразные конференции, чаты, сетевые игры и многое другое. Наиболее универсальное средство компьютерного общения - это электронная почта (E-mail), которая является аналогом хорошо известной системы общения через письма, отправляемые в конвертах, но отличается тем, что письмо существует в виде электронного сообщения, которое отправляется с компьютера адресанта на почтовый сервер, а затем доставляется адресату на его почтовый ящик [5].

Еще один способ общения в Интернете - это форумы, т.е. организация обмена информацией и общения между большим количеством собеседников, которым интересна тема обсуждения, которая и является причиной концентрации этих людей в одном месте для вынесения ее на всеобщее обсуждение [6].

Другим способом общения в Интернете является конференция, ее обустройство напоминает доску объявлений и газету одновременно. Никакого списка участников конференции не существует [3]. Получать и отправлять сообщения может любой, чей компьютер связан с каким-либо другим компьютером, который получает сообщения конференции. С помощью конференции можно обсуждать интересующую тему, в такой компании, собрать которую в одном месте для личной беседы стоило бы бешеные деньги и непредвиденные расходы времени и сил.

В рамках игровой активности студентов, может возникать:

1. Агрессия - мотивированное, разрушительное поведение, противоречивое нормам и правилам поведения людей в обществе, наносящее вред объектам, вызывает физический или моральный ущерб. Виды агрессии:

- Физическая - использование физической силы против другого.

- Косвенная - как окольным путем направленная на другое (сплетни, шутки), так и ни на кого не направлена (взрывы ярости).

2. Раздражительность - склонность к проявлению, при малейшем нарушении, отрицательной чувствительности (вспыльчивость, резкость, грубость).

3. Негативизм - оппозиционная форма поведения, направленная против авторитета руководства, может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

4. Обида - склонность проявлять уязвимость в тех ситуациях, где для нее нет причин.

5. Подозрительность - склонность подозревать людей в действиях, направленных против себя.

6. Вербальная склонность к употреблению нецензурных выражений, а также крика, визга, повышение голоса.

7. Чувство вины - склонность винить себя за все происходящее, считать себя человеком, малоспособных к жизни.

8. Фрустрация - психологическое состояние, возникающее, когда потребности индивида не удовлетворены и на пути к достижению целей встречаются непреодолимые препятствия и трудности.

9. Тревожность - состояние повышенного психологического дискомфорта.

Входя в такую группу, человек получает возможность поддержки положительного образа «Я» за счет позитивной социальной идентичности.

В целом можно сказать, что основными психологическими причинами обращения студентов к Интернету, как инструмента общения, может быть:

1. Недостаточное насыщение общением в реальных контактах - в подобных случаях пользователи быстро теряют интерес к Интернет - общению, если появляются новые возможности для удовлетворения соответствующих потребностей в реальной жизни.

2. Возможность реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни [4].

Студенчество - то время, когда жизнь дарит нам личностное расцветание. Необходимо вдыхать его ароматы полной грудью и использовать любую возможность для радости души и сердца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюхова Е.Ю. Социокультурные аспекты формирования смысложизненной ориентации личности: Дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01. М., 2004. 159с.

2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки исторической поэтики // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234-407.

3. Браславский П.И. Технология виртуальной реальности как феномен культуры конца XX - начала XXI веков: дис. канд. культурологии: 24.00.01 - теория и история культуры. Екатеринбург, 2003. 163с.

4. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 2000. 256с.

5. Михайлов В.А. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. тр. С.-Петерб. гос. пед. ун-т. СПб., 2004. С. 34-52.

6. Силаева В.Л. Интернет как социальный феномен // СОЦИС. 2008. № 11(295). С. 101-107.

7. Фукуяма Ф. Великий разрыв. М.: АСТ, 2008. 474с.

8. Шпалинський В.В., Шелест Е.Г. Основи сучасної психології. Харків: ВМО «ХК», 1997.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDENTS' INTERCOURSE IN THE INTERNET AS A SPHERE OF SOCIAL RELATIONS

© 2014

A.I. Galiguzova, aspirant of theoretical and consulting psychology department «Psychology»
National pedagogical university of Drahomanov M.P., Kiev (Ukraine), Anetamail@i.ua

УДК 37.03

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© 2014

Л.А. Галкина, соискатель, преподаватель кафедры «Психология»
*МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия),
galkina.Lyubov@mail.ru*

В последние два десятилетия психология уделяет особое внимание вопросам социального интеллекта. Интерес этот обусловлен относительной сложностью и недостаточной изученностью данного феномена, но при этом признанием его важности в социальной успешности человека. Опираясь на результаты множества проведенных исследований, как за рубежом, так и в нашей стране (Дж. Гилфорда, Э. Торндайка, Г. Олпорта, В.Н. Дружинина, А.И. Савенкова, Р. Стернберга), со всей очевидностью можно утверждать, что основным фактором, влияющим на достижение успеха в жизни и деятельности человека, является социальный интеллект. Чем выше уровень его развития, тем больше у человека шансов занять более выигрышные позиции в социальной среде.

Результаты ряда исследований А.И. Крупнова, Г. Олпорта, Д. Векслера, Дж. Гилфорда и др. показали, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких показателей по тестам интеллекта, креативности или учебной успешности, но показавшие хорошие результаты по параметрам социального, эмоционального развития и практическим способностям решать проблемы в непредвиденных ситуациях, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто бывают настолько велики, что способны обеспечить им не только социальное положение, но и привести в ранг талантливых, выдающихся и даже гениальных. В связи с этим в последние годы возрос интерес исследователей к неакадемическим формам интеллекта: социальный интеллект, эмоциональный интеллект и практический интеллект, которые, по мнению ученых, обеспечивают максимальную реализа-

цию личности и успех в жизни и профессиональной деятельности, дают более точную картину потенциала личности [10].

Изучение развития и функционирования социального интеллекта с позиции гендерного подхода позволяет рассматривать особенности становления коммуникативной компетентности мужчин и женщин с учетом социокультурного понимания гендерной роли. Гендер моделируется обществом и через различные микро - и макротехники вменяется им как поведенческий паттерн. Гендерная социализация личности затрагивает эмоциональные, когнитивные, поведенческие компоненты и накладывает отпечаток на поведение мужчин и женщин на протяжении всего онтогенеза [8]. Развитие социального интеллекта позволяет мужчинам и женщинам преодолеть ограничения гендерной роли, эффективнее взаимодействовать с окружающими и достигать более полной самореализации.

В данной работе мы изучили влияние гендерных особенностей на развитие социального интеллекта современных старшеклассников. Мы предположили, что у современных старшеклассников существуют значительные отличия в развитии социального интеллекта, которые обусловлены их гендерными особенностями, и связаны с уровнями развития эмпатии, коммуникативной компетентности и мышления.

Для подтверждения нашей гипотезы, мы определили и решили следующие задачи исследования:

- изучили основные подходы к рассмотрению психологических условий развития социального интеллекта человека в работах отечественных и зарубежных психологов.

Проанализировав научную литературу по теме исследования, мы выявили, что существует множество определений социального интеллекта, а так же его структуры. Нам близко определение, данное А.Л. Южаниновой: социальный интеллект — это особая умственная способность, функционирующая в трех измерениях: как социально-перцептивная способность, обеспечивающая возможность адекватного отражения индивидуальных, личностных свойств реципиента, точность в понимании характера отношений реципиента с окружающими; как социальное воображение — способность прогнозирования характера поведения реципиента в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия; как техника социального общения, которая проявляется в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие в нужном для личности русле, в богатстве техники и средств общения [11].

Социальный интеллект представляет собой сложный системный конструкт, который содержит группу устойчивых факторов. Существует множество моделей социального интеллекта, а именно:

1. *Модель Э. Торндайка.* Э. Торндайк выделил три формы интеллекта: конкретный, абстрактный, социальный. Таким образом, он рассматривает социальный интеллект, как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. В его понимании социальный интеллект является видом общего интеллекта [10].

2. *Модель Г. Айзенка.* Концепция Г. Айзенка позволяет сделать вывод о том, что социальный интеллект – результат развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий. По его словам социальный интеллект гораздо шире, чем биологический и психометрические интеллекты. «Социальный интеллект – это тип интеллекта, на формирование которого существенное влияние оказывает социальная среда» [1, с. 17].

3. *Модель Дж. Гилфорда.* Дж. Гилфорд – создатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Факторно-аналитические исследования, которые

более двадцати лет проводились Дж. Гилфордом и его сотрудниками в университете Южной Калифорнии с целью разработки тестовых программ измерения общих способностей, завершились созданием кубической модели структуры интеллекта. Эта модель позволяет выделить 120 факторов интеллекта, которые могут быть классифицированы в соответствии с тремя независимыми переменными, характеризующими процесс переработки информации [6]. Высокий уровень развития интеллекта отождествлялся с одаренностью [5].

4. *Модель В.Н. Куницыной.* Оригинальная концепция предложена В.Н. Куницыной, которая считает возможным выделить отдельный аспект этого сложного явления - коммуникативно-личностный потенциал, являющийся достаточно обобщенным и позволяющий приблизиться к пониманию специфической структуры социального интеллекта, особенностей его функционирования на разных возрастных этапах. Согласно проведенным ею исследованиям, «социальный интеллект - это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [7].

5. *Модель И.Ф. Баширова.* Изучив различные концепции и опираясь на них, И.Ф. Баширов в своей работе выделяет основные структурные элементы социального интеллекта: когнитивный компонент, эмоциональный компонент, коммуникативно-организационный [2].

К социальным условиям развития социального интеллекта можно отнести синтонию, закономерно сменяющуюся рационализацией, степень развития самосознания ребенка, уровень образования родителей и семейный доход, уверенность в своей эмоциональной компетентности, андрогинность, эмоционально благополучные отношения между родителями, религиозность, внешний локус контроля, а также согласно исследованиям О.В. Люсовой, проектирование жизненного пути в юношеском возрасте [9].

- рассмотрели характеристику, особенности и виды социального интеллекта человека, возрастные, гендерные и психологические особенности современных старшеклассников, проанализировали влияние гендерного фактора на развитие их социального интеллекта. Рассматривая влияние гендерных особенностей на развитие социального интеллекта старшеклассников, мы пришли к выводу, что главное новообразование данного возраста выражается в открытии ими собственного «Я» (развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств), и оно у юношей и девушек проходит неодинаково [3]. У девушек интерес к своим внутренним переживаниям и переживаниям другого более выражен, в связи с чем, девушки более склонны к оказанию поддержки, а также принятию поддержки и сочувствия от других людей. Юношам присуща ситуация позитивной реализации новых личностных возможностей в использовании формально-операционного мышления, посредством приобретения субъективного опыта. Трудности социализации могут вызвать у юношей и девушек психологические нарушения [4].

- исследовали гендерные особенности и условия развития социального интеллекта современных старшеклассников. Экспериментальной базой исследования являлась МБОУ СОШ № 18 г. Волгограда, 11-е классы, выборку составили 34 учащихся (19 девушек, 15 юношей), возраст испытуемых (16-17 лет). Исследование было проведено Е.Ф. Никитиной под нашим руководством. Для подтверждения гипотезы мы использовали комплекс диагностических методик: диагностическая методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда; диагностика коммуникативной социальной компетентности Н.П. Фетискина; опросник для диагностики способностей к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна; опросник по изучению маскулинности и феминности С. Бэм.

В ходе исследования мы получили следующие результаты: специфика социального интеллекта юношей и девушек носит качественные отличия, а именно, девушкам несколько лучше удается правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам, они больше придают значение невербальному общению, обращают внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Юноши же обладают большей по сравнению с девушками чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстрее понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Юноши способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют сравнительно больший репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность).

В группе девушек уровень эмпатии выражен сильнее, чем в группе юношей. Это, вероятно, связано с влиянием культурных особенностей, ожиданий и стереотипов, проявляющихся в поощрении большей чуткости и отзывчивости у женщин, чем у мужчин. Недостаточность эмпатийных личностных качеств у данных испытуемых приводит к тому, что они могут не всегда адекватно вести себя в ситуации межличностного взаимодействия. Оценка поведения человека, который не понимает эмоций и чувств партнера по взаимодействию, как нежелательного или недопустимого, может вызвать конфликтную реакцию.

По результатам исследования социальной компетентности в группах юношей и девушек, можно сказать, что в группе девушек сильнее выражены такие параметры, как общительность, жизнерадостность и чувствительность.

В группе юношей больше испытуемых, имеющих высокий уровень развития логического мышления и сообразительности, эмоциональной устойчивости и способности контролировать ситуацию. Процент испытуемых, предпочитающих собственные решения, независимых, ориентированных на себя, в обеих группах одинаков.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что в группе девушек более половины (70 %) психологически соответствуют своему гендерному полу. Их психические и поведенческие признаки характеризуются такими показателями, как женственность, доброта, сопереживание, умение уступать, забота о людях, мягкость.

Среди юношей 68% испытуемых показали выраженность маскулинных качеств, соответствующих гендерному признаку мужчины: напористость, силу, аналитичность, мужественность и т.д.

Но среди девушек и среди юношей выявлены испытуемые, у которых критерии психологического пола не соответствуют гендерному признаку. Среди юношей таких 14 %, среди девушек - 16 %. У данных старшеклассников в характере преобладают черты противоположного пола.

Так же исследование выявило старшеклассников с признаками андрогинности: среди юношей – 20 %, среди девушек – 16 %. В характере данных старшеклассников присутствуют как мужские, так и женские черты.

Для подтверждения результатов исследования нами были использованы методы математической статистики на основе корреляционного метода Пирсона, которые показали, что коэффициент корреляции между такими переменными, как уровень социального интеллекта и уровень логического мышления составляет +0,509. Это подтверждает прямую пропорциональную зависимость между данными переменными, т. е. чем выше уровень логического мышления, тем вероятнее развитие социального интеллекта.

Сравнивая такие переменные, как уровень эмпатии и уровень общительности, мы так же получили прямую пропорциональную зависимость с коэффициентом корреляции +0,509. В данном случае это означает, что способность к сопереживанию другим у общи-

тельных людей проявляется сильнее. Так же, сравнивая переменные «социальный интеллект» и «умение подчиняться правилам», мы получили прямую пропорциональную зависимость с коэффициентом +0,551. То есть, чем выше уровень социального интеллекта, тем выше способность человека контролировать ситуацию. Выявлена слабая корреляционная связь между такими переменными, как «эмпатия» и «чувствительность» (+0,220), и «ориентация на себя» и эмпатия (-0,297). Чем выше у человека выражена ориентация на собственные интересы, тем меньше вероятность, что он будет проявлять способность к сопереживанию к другим и, наоборот, чем эмоциональнее человек, тем сильнее он проникается проблемами окружающих людей.

Была выявлена положительная корреляционная связь между такими переменными как «фемининность» и «социальный интеллект» (+0,551). Чем больше в личностных характеристиках человека присутствует ярко выраженных женских качеств (женственность, доброта, сопереживание, умение уступать, забота о людях, мягкость), тем выше уровень социального интеллекта.

Между такими переменными как «маскулинность» и «социальный интеллект» выявлена отрицательная корреляционная связь (-0,509). То есть, чем больше в характере человека присутствует таких качеств, как напористость, сила, мужественность, тем менее развит социальный интеллект. Между переменными «андрогинность» и «социальный интеллект» выявлена слабая корреляционная связь (+0,220).

Таким образом, результаты проведенного нами диагностического исследования показали, что социальный интеллект юношей и девушек отличается по таким качественным показателям проявления социального интеллекта, как уровень проявления эмпатии, уровень коммуникативной компетентности, уровень логического мышления. Результаты диагностических методик показали, что у юношей более низкий, по отношению к девушкам, уровень развития эмпатии и способности к распознаванию особенностей невербального общения, которая определяется как способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной психосоциальной адаптации. Результаты диагностики у девушек выявили более низкий, по отношению к юношам, уровень логического мышления, а именно, умения устанавливать причинно-следственные связи, способности правильно воспринимать, понимать и прогнозировать поведение других людей. При диагностике коммуникативной компетентности девушки показали более высокие результаты по таким параметрам теста как: импульсивность, эмоциональная изменчивость, что может являться причиной возникновения конфликтов в общении.

- составили и реализовали программу по развитию социального интеллекта старшеклассников с учетом их гендерных различий. Мы составили программы социально-психологических тренингов для юношей, направленных на развитие эмпатии и коммуникативных навыков невербального общения, а для девушек — направленных на развитие логического мышления и коммуникативных навыков преодоления конфликтов в общении.

- выявили динамику изменения уровня социального интеллекта юношей и девушек.

Проведенная нами повторная диагностика изучения уровня социального интеллекта показала, что уровень социального интеллекта юношей и девушек изменился в сторону его повышения, что может свидетельствовать об эффективности проведенной работы, направленной на развитие социального интеллекта.

Результаты проведенной коррекционно-развивающей работы, как и результаты проведенного ранее диагностического исследования особенностей социального интеллекта, наглядно доказали нашу гипотезу о том, что у современных старшеклассников существуют значительные отличия в развитии социального интеллекта, которые обу-

словлены их гендерными особенностями, и связаны с уровнями развития эмпатии, коммуникативной компетентности и мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 16-23.
2. Баширов И.Ф. Измерение умственных способностей. СПб.: Питер, 2008. 432с.
3. Вернон П.Е. Социальное развитие личности. М.: Наука, 2009. 312с.
4. Вовденко О.В. Преодоление психологических нарушений социализации подростков средствами метафоры: дисс. к. психол. н. Нижний Новгород: Изд-во НГАСУ, 2011. 222с.
5. Галкина Л.А. Развитие профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одарёнными детьми // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2013. № 4. С. 139-143.
6. Гилфорд Дж. Психодиагностические методы исследования интеллекта. Киев: Мир, 1995. 340с.
7. Куницына В.Н. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 2003. 398с.
8. Лытова Е.С. Проблема полоролевого взаимодействия личности в условиях общеобразовательной школы. Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 207-213.
9. Люсова О.В. Проектирование жизненного пути в юношеском возрасте: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 200с.
10. Торндайк Э. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 300с.
11. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта. Саратов: Аско, 2008. 367с.

GENDER PECULIARITIES OF SOCIAL INTELLIGENCE CONTEMPORARY STUDENTS

© 2014

L.A. Galkina, applicant for a degree, teacher of the department «Psychology»
Volzhsky institute of economics, pedagogy and law, Volzhsky (Russia), galkina.Lyubov@mail.ru

УДК 378.013.09

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2014

А.Л. Гаркович, кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии

*Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко,
Полтава (Украина), wurdas@mail.ru*

Современные процессы, затрагивающие все сферы деятельности современного общества, отражаются и на системе среднего и высшего педагогического образования, которые должны быть направлены на инновационные технологии обучения выпускников школ и будущих учителей. Школьный педагог должен не только следить за прогрессом в науке, технике и информации, а и эффективно внедрять их в учебно-воспитательный

процесс школы. В настоящее время идет активная дискуссия, посвященная рассмотрению вопроса о сущности и содержании учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах, об условиях и среде, в которой происходит процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

По мнению В.А. Ясвина [6], образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В.И. Слободчиков указывает на такие ее особенности, как относительность и опосредующий характер. В качестве характеристик среды предлагается рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, выделяется три принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность [5].

Образовательная среда как система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса представлена в исследованиях В.В. Рубцова [4].

Образовательная среда педагогического вуза, с одной стороны, – это система влияний и условий формирования личности будущего педагога, а также возможностей для ее развития, содержащихся в его социальном и пространственно-предметном окружении.

С другой стороны, – это совокупность объективных внешних влияний, условий, факторов, которые необходимы для эффективного функционирования системы подготовки будущих учителей.

Внутренняя среда педагогического вуза является внешней средой для личности будущего учителя. Проектирование образовательной среды основано на взаимодействии всех участников учебно-воспитательного процесса между собой, а также с пространственно-предметной средой. Несоответствие организации пространственно-предметной среды студента его природе деструктивно влияет на состояние человека, разрушает личность, тем самым отрицательно влияет на процесс профессиональной подготовки в вузе.

Образовательную среду высшего педагогического учебного заведения определяем как многогранную и полифункциональную систему, которая находится в постоянном развитии и нуждается в управлении, координации, через которые осуществляется педагогическое влияние внешних объективных и субъективных факторов на субъекты учебно-воспитательного процесса. К внешним факторам относятся: информационный, социокультурный, экологический, политический, экономический, социальный и другие.

С позиций системнодеятельностного и личностно-ориентированного подходов профессионально ориентированная образовательная среда включает такие взаимосвязанные элементы: модель специалиста, модель учебной дисциплины, модель управления учебно-воспитательным процессом, модель студента и модель преподавателя.

Модель специалиста отражает требования к фундаментальной, теоретической, специальной и прикладной подготовке, которые предусматривает образовательно-квалификационная характеристика будущего учителя естественных дисциплин.

Модель учебной дисциплины включает учебные цели, особенности профессионально-ориентированной системы знаний, умений и навыков, степень и глубину изучения предметной области, информационную емкость и др.

Модель управления учебно-воспитательным процессом охватывает особенности его организации с помощью подбора таких педагогических технологий, методов, подходов, приемов, способов, которые ориентированы на формирование индивидуальной образовательной траектории каждого студента.

Модель студента позволяет преподавателю анализировать и учитывать в своей педагогической деятельности психофизиологические и социально-психологические качества будущего учителя, а также уровень его подготовленности к аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной, исследовательской и другим видам работ, уровень знаний, умений и навыков, характеризующих его учебно-познавательную деятельность, динамику формирования профессиональных качеств.

Модель преподавателя учитывает его личностные особенности: профессиональные педагогические качества, глубину знания предметной области дисциплины, владение современными методами, приемами и технологиями обучения, коммуникативную и информационную культуру и др.

Образовательная среда высшего педагогического заведения проектируется целенаправленно на формирование профессиональной компетентности будущего учителя. Она представлена комплексом целей и педагогических задач вуза, спецификой технологий, форм, методов, приемов организации учебно-воспитательного процесса в вузе; психологическим климатом в учебном заведении; особенностями взаимоотношений преподавателей и студентов; социально-психологической структурой профессорско-преподавательского состава, степенью участия вуза в едином информационном образовательном пространстве, возможностью его обеспечить видовое разнообразие образовательных услуг и другие.

Образовательная среда динамична, она постоянно изменяется и развивается. Будущие педагоги способны конструировать образовательную среду самостоятельно под руководством преподавателя, который играет роль консультанта, тьютора. Как факторы проектирования образовательной среды выделяем социальное, культурное, профессиональное и физическое окружение, которые и вызывают функциональные изменения в образовательной среде.

В целях создания образовательной среды направленной на профессиональную подготовку будущих учителей необходимо ориентироваться на достижение как ближайших, так и отдаленных целей обучения студента, на формирование и развитие его творческой личности, способности самосовершенствоваться через развитие инновационных подходов в организации учебно-воспитательного процесса вуза.

Одним из направлений модернизации образования стало внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений информационных технологий обучения, поэтому существует актуальная необходимость профессиональной подготовки учителей к проектированию виртуальной образовательной среды.

Под виртуальной образовательной средой понимается среда, которая способствует творческому постижению себя нового – личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы [3].

Ученые и педагоги-практики выделяют такие ее функции:

- информационно-обучающая;
- коммуникационная;
- контрольная [1].

Виртуальная образовательная среда – быстроразвивающаяся, многоуровневая и многофункциональная система, которая объединяет:

- инновационные и традиционные технологии, специфические для взаимодействия участников учебного процесса в рамках открытой модели асинхронного индивидуального обучения;

- информационные ресурсы: базы данных и знаний, библиотеки, электронные учебные материалы;

- современные программные средства: программные оболочки, средства электронной коммуникации [1].

Современные учащиеся и студенты погружены в новую глобальную виртуальную информационную среду. Они активно пользуются Интернет-ресурсами, электронными библиотеками, электронными учебниками, средствами компьютерного тестирования, а также общаются в различных социальных сетях. По доступности и объему информации электронные ресурсы намного опережают традиционные носители, но вопрос правильности использования такой среды и качества представленной в ней информации остается открытым.

Поэтому актуальной остается проблема подготовки будущих учителей химии к проектированию виртуальной образовательной среды, которая включает такие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, программно-методический, информационно-когнитивный, коммуникационный, технологический.

Мотивационный компонент включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для развития достижения поставленной цели обучения и учения.

Программно-методический компонент содержит всю необходимую информацию относительно возможных технологий, методик, форм, методов, приемов и средств подготовки.

Информационно-когнитивный компонент включает систему знаний, умений и навыков будущего учителя химии, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определяющие свойства познавательной и творческой деятельности, влияющие на ее эффективность. А также он определяет роль информации в обучении.

Коммуникационный компонент включает формы взаимодействия между всеми участниками педагогического процесса.

Технологический компонент включает средства обучения, используемые в виртуальной образовательной среде.

У будущих учителей химии во время их обучения в вузе необходимо сформировать представление об их роли в проектировании виртуальной образовательной среды, а именно как:

- организатора учебного процесса, познавательной деятельности и творческой активности обучающегося; совместной деятельности обучающихся; собственно учебно-педагогической деятельности в виртуальной образовательной среде с использованием инновационных технологий;

- автора и разработчика электронных учебных пособий;

- консультанта, организующего деятельность школьников в виртуальной образовательной среде и создающего благоприятные условия для обучения;

- проектировщика форм, методов, приемов, средств организации учебно-воспитательного процесса и видов деятельности, наиболее соответствующих целям и содержанию курса химии в школе;

- тьютора, помогающего учащимся ориентироваться в огромном, постоянно растущем потоке информации и организовывать собственную познавательную и творческую деятельность;

- обучающегося в ходе педагогического процесса, т.к. самообучение и взаимообучение учителя и обучающегося является атрибутивной особенностью инновационного обучения в рамках открытой модели непрерывного образования.

Необходимо акцентировать внимание будущих учителей, что при проектировании виртуальной образовательной среды необходимо учитывать возрастные особенности детей, поэтому, и наполнение ее для учащихся основной и старшей школы является качественно различным.

Исходя из особенностей естественных дисциплин, использование информационных технологий в процессе изучения химии является наиболее обоснованным. Например,

для моделирования химических процессов, явлений, для проведения лабораторных работ, компьютерной поддержки процесса изложения учебного материала и контроля его усвоения.

Будущие учителя химии должны научиться использовать такие средства в виртуальной образовательной среде:

- по типу педагогических задач: средства базовой подготовки (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний); практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, виртуальные химические лаборатории, программы имитационного моделирования, тренажеры); вспомогательные средства (энциклопедии, словари, мультимедийные учебные занятия); комплексные средства (дистанционные учебные курсы);

- по функциям: учебно-информационные (электронные библиотеки, книги, периодические издания, словари, справочники, обучающие программы); интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции, вебинары); поисковые (каталоги, поисковые системы);

- по типу информации: электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачники, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, учебно-методические материалы); электронные и информационные ресурсы с визуальной информацией (фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты химических процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии, статистические и динамические модели, предметные лабораторные практикумы, предметные виртуальные лаборатории, схемы, диаграммы); электронные и информационные ресурсы с аудио- и видеоинформацией; электронные и информационные ресурсы с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, задачники, энциклопедии, словари, периодические издания);

- по организационной форме применения в учебном процессе: урочные; внеурочные; внешкольные;

- по форме взаимодействия: технология асинхронного режима связи – «offline» (оперативная электронная переписка, телеконференция, заказ и рассылка необходимого материала из электронных банков информации); технология синхронного режима связи – «online» (форум, чат, поиск информации в Интернет, установка собственных ресурсов в Глобальной сети) [1].

В учебные планы подготовки будущих учителей химии включены дисциплины «Компьютерная химия», «Методика использования компьютерных программ в школьном курсе химии», которые способствуют формированию необходимых знаний, умений и навыков будущих учителей применять различные образовательные средства информационных технологий при подготовке к уроку; непосредственно на уроке (при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля знаний); для организации самостоятельной работы школьников и т.п. Например, электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией могут быть использованы при объяснении нового материала, как основа для подготовки дифференцированного раздаточного материала на уроке, при подготовке научной работы или исследовательского проекта школьников. Ресурсы с визуальной аудиоинформацией органически включать в объяснения учителя на уроке, а также использовать при организации самостоятельной работы учащихся. Компьютерные тестовые задания позволяют быстро и эффективно осуществлять контроль и оценку знаний, умений и навыков старшеклассников. Тесты могут проводиться в режиме on-line (проводится на компьютере в интерактивном режиме, результат оценивается автоматически системой) и в режиме off-line (используется электронный или печатный вариант теста; оценку результатов осуществляет учитель с комментариями и работой над ошибками).

Использование информационных технологий при преподавании химии значительно расширяет возможности как учителя (более качественно и на более высоком методическом уровне излагать материал), так и ученика (удовлетворение образовательных потребностей старшеклассников в углубленном изучении предметов выбранного профиля обучения). Информационные технологии расширяют возможности визуализации химических процессов и явлений, которые учителя не имеют возможности показать в школьном кабинете химии при недостатке оборудования или реактивов. Сейчас компьютерные технологии используют с целью моделирования химических процессов и явлений. Моделирование позволяет раскрыть связи изучаемого объекта, глубже выявить его закономерности, что ведет к лучшему усвоению учебного материала. Учащиеся могут исследовать явление, изменяя параметры, сравнивать полученные результаты, анализировать их, делать выводы. Например, задавая разные значения концентрации реагирующих веществ, школьники могут проследить за изменением объема газа, выделяющегося в результате протекания реакции и т.д.

Еще одно направление использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе по химии – обработка данных химического эксперимента, который осуществляется школьниками на уроке, при осуществлении научной или проектной деятельности.

Программные средства для эффективного применения в учебном процессе должны соответствовать курсу химии профильного обучения, иметь высокую степень наглядности, простоту использования, способствовать формированию общеучебных и экспериментальных умений, обобщению и углублению знаний.

Особое значение сейчас приобретает дистанционное образование. Основой ее является контролируемое и качественное обеспечение (нормативное, дидактическое, методическое и др.) самостоятельной работы школьников под руководством преподавателя (тьютора). Дистанционное обучение предполагает широкое применение современных носителей информации, компьютерных и информационных технологий, телекоммуникационных сетей. Внедрение информационных технологий предполагает и широкое использование Интернета [1].

Обоснованно доказано, что ведущая роль в создании виртуальной образовательной среды принадлежит педагогу, от его готовности к такой деятельности прямо зависит эффективность среды как фактора развития личности школьника. Установлено, что виртуальная образовательная среда вместе с изменением социального окружения по закону детерминизма в образовании тоже динамично трансформируется, поэтому педагоги должны быть готовыми к изменениям и новым требованиям только при условии личной готовности и собственного профессионального роста.

Современные условия функционирования системы высшего педагогического образования, проводимые реформы актуализируют необходимость использовать весь потенциал образовательной среды с целью формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: уч. пос. М.: МГОУ, 2010. 102с.
2. Манойлова С. Використання комп'ютера на уроках хімії // Біологія та хімія в школі. 2001. № 5. С. 22–25.
3. Носов Н.А. Психологические виртуальные реальности. М.: Институт человека РАН. 1994. С. 18.

4. Рубцов В.В., Улановская И.М., Яркина О.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып. 2. М.: МИПКРО, 1998.

5. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. 230с.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365с.

PROJECTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN STUDYING CHEMISTRY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2014

A.L. Garkovich., candidate from biological sciences, dotsent department of chemistry and methods of education

National Pedagogical University by V.G. Korolenko, Poltava (Ukraine), wurdas@mail.ru

УДК 316

КАТЕГОРИЯ ГЕНДЕРА В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2014

Т.В. Говорун, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник *Института психологии им. Г.С. Костюка, Киев (Украина)*

Д.А. Коськина, аспирантка факультета психологии

Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, Киев (Украина), darinakoskina@gmail.com

Внедрение политики гендерного равенства становится в Украине одним из важнейших условий развития современного общества. Проблематика социально-психологических составляющих материального благополучия и образовательно-карьерных достижений мужчин и женщин только начинает исследоваться на территории постсоветских стран, хотя в странах с рыночной экономикой – достаточно разработана.

В социальной психологии эта тематика исследуется через призму таких проблем, как составляющие профессионального успеха, социальные установки, экономическая стратификация общества и его гендерная презентация, отношение к бедности и богатству, статусно-экономическая идентификация мужчин и женщин, дифференциация их экономической социализации, представления о деньгах, мотивация домашней, репродуктивной, общественной деятельности.

Теория социальных наставлений была предложена У. Томасом и Ф. Знанецким еще в начале прошлого столетия (1918 г.). Данная теория базируется на предложенном ими определении: «аттитюд – это состояние сознания индивида относительно определенной социальной ценности». Авторы данного подхода также предложили дифференцировать два аспекта этих отношений при помощи понятий «социальная ценность» и «аттитюд».

В 30-х годах Г. Олпорт, проанализировав существующие определения, предложил обобщенный вариант: «социальное наставление – это состояние психической и нервной готовности, которое создается в процессе накопления опыта и создает определенное влияние на динамику активности и направление поведения личности, относительно связанных с наставлением предметов и ситуаций». За прошедший период содержание понятия практически не изменилось – это «отношение к социальным ценностям» и «готовность действовать определенным образом относительно них».

Однако в 70-х годах А.Асмолов обратил внимание на то, что предложенные определения не раскрывают психологической сущности социального наставления. Также попытки преодолеть разногласия между теорией социальных наставлений и теорией социальных установок совершали Ш. Надирашвили, В. Ядов и другие.

А. Асмолов рассматривал наставления как нереализованный мотив – «если целепокладание невозможно реализовать из-за некоторых объективных условий, если ни одно звено деятельности, адекватное мотиву, не может быть реализовано, тогда данный мотив остается лишь потенциальным, существующим в форме готовности, в форме наставления». Отождествление социального наставления с мотивом также не объясняет социальной природы этого феномена [2].

Согласно вышеописанной модели, исследование экономических наставлений в рамках культурно-деятельностного подхода сводится к анализу внешнего семантического пространства наставлений экономической деятельности, к анализу выявления степени их репрезентации в сознании, к анализу определения экономических мотивов личности в экономической сфере и определению терминальных ценностей личности.

Концепция исследования, базирующаяся на изучении отображенных в сознании индивида и усвоенных ним социальных норм, мотивов и терминальных ценностей, дает возможность изучать экономические наставления в традициях культурно-деятельностного подхода, применяя теорию деятельности, принцип развития, саморазвития, генетическую теорию личности. Применение системного подхода к определению экономических наставлений открывает возможность для анализа механизма экономической социализации личности.

При оценке социально-экономического положения мужчин и женщин работоспособного возраста, уровня их образования, профессиональных ориентаций на рынке труда, нами использовался статистический анализ социологических данных, представленных Госкомстатом Украины, Украинским институтом социальных исследований, Государственным институтом проблем семьи и молодежи, а также Отчетами о человеческом развитии согласно Программам развития ООН.

Половые различия в построении индивидуальных сценариев экономической жизни во временной перспективе (сегодняшний день и в будущем) исследовались нами при помощи контент-анализа произведений 113 женщин и 57 мужчин на тему «Я через 10, 20 и больше лет». Произведения были написаны студентами Киевского, Тернопольского и Черниговского педагогических университетов, а также подготовленных ими самопрезентаций «резюме» для воображаемого трудоустройства в рамках «жесткой» конкуренции.

Сопоставление будущей экономической жизни проводилось качественно-количественным анализом частоты определенных респондентами смысловыми единицами, на которые создавалась установка до начала составления нарратива. Он должен был включать личностные достижения в таких сферах:

- Уровень образования по специальности, переподготовка, дополнительные образовательные курсы, специализации.
- Характер профессиональной деятельности (требования к личности, уровень трудности функциональных обязательств).
- Социально-экономический статус (уровень зарплаты, значимость должности).
- Карьерное продвижение, достигнутый уровень.
- Трудовая занятость (полная, частичная, гибкий график, отсутствие работы).
- Участие в общественно-политической жизни (членство в партиях, организациях).
- Семейные отношения (образование и социально-экономический статус брачного партнера, количество детей, родственников на обеспечении).

- Способ ведения домашнего хозяйства (кто несет ответственность, механизация работы, распределение семейных ролей).
- Свободное время (занятия спортом, хобби).
- Состояние физического здоровья и внешние данные.
- Собственность (недвижимость, сбережения, уровень материального благополучия).

Резюме анализировались с позиции указанных рейтинговых мест личностных достижений как мотивации экономического поведения.

Стандартизированные интервью проводились с 17 женщинами и 30 мужчинами разного возраста, которые достигли значительных успехов в профессиональной, научной, культурно-образовательной, общественно-политической деятельности. Применялся также контент-анализ записи работы двух разновозрастных фокус-групп (в группу входили лица обоих полов) на тему «Зачем женщине карьера?» (г. Киев).

В результате исследования, сравнительный анализ процентного соотношения дает основания утверждать, что в сознании студенческой молодежи продолжает действовать патриархальный стереотип о естественном разделении экономических сфер самореализации полов, а именно соответствие женщины роли «хранительницы очага», матери, воспитателя, а мужчины – профессионала, способного обеспечить семью и детей, и реализоваться в общественной деятельности.

В результате исследования нам удалось выявить содержание высказанными участниками утверждений о причинах гендерных различий в экономических статусах женщин и мужчин. Так, основной проблемой остается двойная занятость женщин – высокий уровень трудовой активности и тяжесть домашней работы, воспитание детей и забота о пожилых членах семьи. Женщины подчиняют собственную экономическую карьеру потребностям и интересам семьи, ориентируются на профессии, которые дают возможность работать в гибком графике или в режиме неполной занятости.

Результаты исследования говорят также о более высоком уровне психологической готовности студентов-мужчин к индивидуальным формам экономической активности, а значит, и готовности брать на себя финансовые обязательства, что есть базовым показателем экономической культуры. Женщины студенческого возраста показали более низкий уровень экономических знаний социального характера – про организацию, состояние и структуру экономической жизни страны в сравнении с однокурсниками-мужчинами. При этом женщины продемонстрировали более высокий уровень приспособления к экономической ситуации в микросоциуме. Экономические цели, их внутренняя согласованность, поиск реальных финансовых возможностей более характерны для мужчин, в то время как женщинам присуща ответственность, способность решать текущие экзистенциальные проблемы.

Экономическая культура личности в любом обществе оценивается по определенным критериям. Это, во-первых, осознание общественной значимости, экономической жизни, социального окружения, перспектив его развития с позиции рациональности, гуманности, соблюдения моральности в функционировании экономики.

Полноценность общественного функционирования личности подразумевает умение человека ориентироваться в общественных событиях развития экономической жизни, а также умение находить свое место в социальной структуре экономической жизни общества и страны.

Во-вторых, мотивацию экономической активности индивида, независимо от того, в рамках каких социальных отношений она совершается – рыночной, плановой или смешанной, составляют не внешние факторы (зарплата, управленческая политика организации, формы и условия работы и пр.). В основном, это внутренние факторы, т.е. возможности личностного роста, профессионального усовершенствования, реализации запросов

на творчество, креативность, участие в коллективном решении проблем, создании доверительных отношений с коллегами и т.д. На внешние факторы сотрудники указывают лишь тогда, когда речь идет о неудовлетворенности работой. Недостаток внедрения принципов экономической культуры, возможностей проявления инициативы, творчества, перспектив профессиональной деятельности и самосовершенствования способны вызвать фрустрацию экономических мотивов, породить страх «потери Я».

Экономическая культура человеческого бытия измеряется не столько финансовыми параметрами, сколько удовлетворенностью процессом заработка денег.

Личностная экономическая культура не всегда связана с финансовым благополучием – люди с более низкими доходами довольно часто демонстрируют более высокий уровень денежного менеджмента (т.е. баланса доходов и расходов, бережливости), нежели люди с высокими доходами. Даже в ситуации, когда расходы и доходы совпадают, семья или индивид должны иметь как минимум сбережения, равные двухмесячному доходу (в случае незапланированных расходов – лечение, экстренный ремонт, потеря работы, госпитализации и т.д.).

Полученные эмпирические данные дают основание утверждать, что социальные роли мужчин и женщин значительно опосредованы половыми стереотипами, которые выступают «указателем» в дифференциации сфер их экономического самоопределения. Женщинам свойственны чувства недостатка эффективности, зависимости от других, экстернальный локус мотивации финансовой ответственности. В то время как мужчинам – личностный контроль перспектив собственного экономического роста и идеология собственного материального благополучия.

Теоретический анализ проблемы и результаты проведенного исследования показали, что экономическая культура предполагает обучение выбору социальных ролей в условиях лимитированных ресурсов и не ограниченных потребностей и интересов. Использование материальных ресурсов – денег, квалифицированной работы, товаров и услуг определенным способом отражает уровень ее освоения как способности к экономической способности.

Современные социально-экономические реалии жизни украинской студенческой молодежи дают начало развитию новой парадигмы оценивания личности – экономическое измерение, которые все больше противостоят патерналистической парадигме советских времен и в тоже время определяют профессиональные стремления.

Гендерная социализация на современном уровне является экономически невыраженной, поскольку ограничивает личностную самореализацию для обоих полов, хотя в основном, она ограничивает предпринимательский экономический потенциал женского пола, поскольку ориентирует на низкооплачиваемые профессии с ограниченным доступом к профессиональному росту и созданию собственного дела.

При этом важно помнить, что экономическая культура проявляется не только в умении планировать и придерживаться месячного или годового бюджета, а также и в принятии новых вызовов относительно сбережений в условиях общественного функционирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности. М.: Изд-во ООО «КММ», 2006. 240с.
4. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. М., 1994.

CATEGORY OF GENDER IN FORECASTING STUDENT'S ECONOMIC BEHAVIOR

© 2014

T.V. Hovorun, professor PhD in Psychology, Chief scientific officer
G.S. Kostyuk Institute of Psychology of APS of Ukraine, Kiev (Ukraine)

D.A. Koskina, MA in Psychology, a postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kiev, Kiev (Ukraine) *darinakoskina@gmail.com*

УДК 376

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

© 2014

С.В. Гунбина, аспирант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств»,
Челябинск (Россия), *averanova23@mail.ru*

В педагогике социальная активность рассматривается как деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе исторического опыта человечества. В истории педагогики развитие социально активной личности рассмотрено в работах (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.).

Долгое время педагогов интересовали отдельные виды активности: творческая, трудовая, познавательная. В XX веке в более осознанная значимость в педагогической науке и практике придается изучению социальной активности личности.

Основные позиции педагогов относительно понятия «социальная активность» рассмотрены нами в таблице 1.

Таблица 1 - Трактовка понятия « Социальная активность» в системе педагогической науке

№	Исследователи	Трактовка
1.	Т. Н. Мальковская	- «интегральное, общественное свойство, характеризующее состояние субъекта в процессе взаимодействия с другими индивидами (общностями, коллективами, группами) в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно-значимым интересом и целями».
2.	Л.Н. Жилина Н.Т. Фролова В.Х. Беленький	- «активность человека есть его деятельность»; - «отношение человека к среде, другим людям»; - «социальная активность человека проявляется в его социальных действиях, поступках, которые характеризуются сознательностью»; - «социальную активность человека определяет такая деятельность, которая вытекает из социальной сущности человека, его социальных потребностях, интересах».
3.	В. В. Зеньковский	- «развитие «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подыматься на личными, эгоистическими замыслами».
4.	В. С. Мухина	- «потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни, в соответствии со своим мировоззрением, со своими ценностными ориентациями».

5.	Е. П. Поликарпова	- «это качество, присущее каждому человеку, но при этом активность может быть разной по объему, характеру, направленности, форме, уровню»
6.	Р.А. Литвак	- «устойчивое свойство личности, отражающее отношение человека к обществу, общественно-полезной деятельности, и совокупность социально значимых действий,... как форма проявления активности субъектов в сознании социальных проектов, акций, мероприятий общественной направленности, преобразующих окружающую действительность».
7.	Е. Г. Семенова	- «сложный, непрерывный, многофункциональный процесс освоения подростками ценностей, проходящий во взаимодействии с окружающим миром и ориентирующий личность на формирование у нее способности находить согласие с природой, миром, обществом, самим собой».
8.	И. А. Филиппова	- «реализующая способность человека сознательно воздействовать на окружающую среду, изменяя и преобразуя ее в соответствии с задачами общественного развития».
9.	Е.М. Харланова	- «совокупность форм человеческой деятельности, проявляющейся в диапазоне и глубине деятельностного участия в различных сферах общественной жизни (трудовой, общественной, политической и т.д.), формирование активной жизненной позиции».
10.	Е.М. Кандалина	- «устойчивое свойство личности и совокупность социально значимых действий, направленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития».
11.	М. А. Петрунина	- «это личностная характеристика, выражающаяся в деятельном участии субъекта в освоении социокультурного опыта человечества и обеспечивающая углубление эстетических интересов, понимание красоты окружающего и человеческих отношений, приобретение творческих умений в эстетической деятельности».

Развитие социальной активности является одной из важнейших задач воспитания и развития всесторонне развитой личности в советской педагогике и остается сейчас актуальным в современной педагогической науке. Как отмечается в Российской педагогической энциклопедии, «в основе научно-технического и социального прогресса лежит активность личности, что представляет специфические требования к воспитанию молодого поколения. Активизация личности является общепедагогическим принципом» [8].

Развитие социально активной личности – это процесс освоения общественного опыта. Каждая личность развивается постепенно, проходя определенные исторические этапы, по преодолению которых личность поднимается на новую ступень своего развития. Поэтому для развития социальной активности молодого поколения с педагогической точки зрения, является актуальным использование в нашем исследовании личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход ставит в центр системы развитие всесторонне развитой личности. Развитие его индивидуальных ценностей и представлен в исследованиях Е.В. Бондаревской, И.О. Котляровой, Н.Н. Нечаева, В.В. Серикова, Н.Н. Тулькибаевой, И.С. Якиманской и др. [3, 9, 14].

Концептуальные основы данного подхода отражены в положениях следующих

теориях: идеи гуманизма (Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский и др.) [1, 7, 11]; идеи развития личности (Б.Г. Ананьев Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) [2, 4, 6].

Цель использования данного подхода заключается в помощи личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства. Личностно-ориентированный подход характеризуется личностными функциями.

В.В. Сериков выделяет следующие функции личностно-ориентированного подхода:

- мотивации (принятие и обоснование деятельности);
- коллизии (видение скрытых противоречий действительности);
- критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм);
- рефлексии (конструирование образа «Я»);
- смыслов творчества (определение системы жизненных смыслов);
- ориентации (построение личностной картины мира - индивидуального мировоззрения) [9, с. 143].

Данный подход необходим, т.к. происходит учет возрастных и социальных особенностей молодого поколения, делается упор на целепроектирование, самосовершенствование, саморазвитие, создание условий для успешного развития социальной активности молодого поколения.

Социальная активность с педагогической точки зрения – это устойчивое свойство личности направленное на осознанное и интенсивное преобразование себя (т.е. личности) и социальной среды в соответствии с общепринятыми социальными нормами.

Анализ философской, социологической, психологической и педагогической научной литературы, позволяет выделить основные характеристики понятия «социальной активности»:

1) социальная активность рассматривается как имманентное свойство материи, представляющее собой систему, состоящую из совокупности разных взаимосвязей;

2) социальная активность состояние субъекта развивающееся во взаимодействии с социальной средой;

3) социальная активность проявляется в специфической для человека социальной деятельности;

4) социальная активность – это устойчивое свойство личности направленное преобразование субъектом себя и окружающей действительности.

Анализ исследований философов (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.И. Кремянский), социологов (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, В.Г. Мордкович), психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Л. Хайкин), педагогов (Р.А. Литвак, Е.Г. Семенова, И.А. Филлипова, Е.М. Харланова), посвященных исследованию проблемы социальной активности, показывает, что трудность в разработке структуры социальной активности связана с различными трактовками самого понятия «активность» и «социальная активность» в научной литературе. Большинство ученых рассматривают «социальную активность» как один из видов «активности», характерным для социального уровня организации материи.

Основываясь на данных научных положениях, рассмотрим наиболее распространенные точки зрения о структуре социальной активности, сопоставим со структурой социальной активности разных исследователей, представленной в диссертационных исследованиях.

Первая точка зрения связана с представлением об активности как о имманентном свойстве материи, представляющим собой совокупность взаимосвязей составляющих данную систему.

Поэтому расширяется количество элементов структуры социальной активности, в ней представлены процессы, характеризующие эти взаимосвязи. В.Л. Хайкин структуру

активности представляет в единстве компонентов: когнитивного, мотивационного, поведенческого, а также компонента самосознания личности [12].

Вторая точка зрения социальная активность проявляет себя и подлежит изучению лишь в процессе своей реализации, а этим процессом и является социальная деятельность. Основными структурными компонентами психологической структуры деятельности являются цель, мотив, способ, результат (В.А. Петровский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

Рассматривая данные положения, исследователи выделяют компоненты социальной активности в логике структурных компонентов деятельности. Например, И.А. Дралюк выделяет следующие компоненты структуры социальной активности: мотивационный, операционный, рефлексивный [5].

Третья точка зрения связана с рассмотрением активности как интегративной внутриличностной характеристики. В связи с чем и структура социальной активности соотносится с компонентами структуры личности.

Структура социальной активности личности представлена в исследовании О.Д. Чугуновой следующими компонентами: мотивационным, деятельностноволевым, когнитивным [14].

Из вышеперечисленных характеристик выделим определение социальной активности.

С нашей точки зрения, в педагогической науке *социальная активность* – это устойчивое свойство личности осуществляющееся в деятельности по преобразованию субъектом себя и социальной среды в соответствии с задачами современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Издательский дом Шалвы Амонашвили. М., 1995. 146с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во Ин-т практ. Психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 384с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. Ростов н/Д.: Учитель, 1999. 506с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 479.
5. Дралюк И.А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов: дис. канд. пед. наук. Саратов, 2005. 152с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94-98.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1997. 198с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. Т. 2. / Гл. ред. В. В. Давдов.- М.: Российская педагогическая энциклопедия, 1998. 672с.
9. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика педагогических систем: Монография. М.: Логос, 1996. 272с.
10. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика педагогических систем: Монография. М.: Логос, 1996. 272с.
11. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1982. 270с.
12. Хайкин В.Л. Активность (характеристика и развитие). М.: Омск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. 448с.
13. Чугунова О.Д. Детское общественное объединение как способ педагогического влияния на социальную активность подростков: дис. канд. пед. наук. Кострома, 2000. 162с.

14. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96с.

RESEARCH OF THE PROBLEM OF SOCIAL ACTIVITY IN PEDAGOGICAL SCIENCE

© 2014

S.V. Gunbina, graduate student of chair of pedagogics and psychology
Chelyabinsk state academy of culture and arts, Chelyabinsk (Russia), averanova23@mail.ru

УДК 37.01

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ

© 2014

Я.А. Донченко, аспирант кафедры педагогики высшей школы
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск (Украина),
dadayana1991@gmail.com

Школьный курс информатики в Украине, введенный в 1985 году, претерпевает постоянные изменения концепций, программ, стандартов обучения. Это связано, в первую очередь, с темпами развития электронных технологий и, как следствие, требованиями общества к подготовке специалистов. Новый Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования Украины, действующий с 1 сентября 2013 года, подчеркивает важность развития личности. Важное место он отводит новой программе курса «Информатики», обязанной сформировать компетентность учащегося для реализации его творческого потенциала и социализации в обществе [4]. Для достижения этих целей ученики должны иметь высокий уровень самоорганизации и навыки самостоятельной познавательной активности.

Проблема формирования навыков самостоятельной работы учащихся рассматривается в контексте развития познавательной самостоятельности многими дидактиками и психологами, среди которых особое внимание следует уделить исследовательским работам педагогов и психологов: С.И. Архангельского, М.А. Данилова, Т.А. Ильиной, Т.В. Кудрявцева, Г.С. Костюка, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и других. Работы дидактиков Р.А. Блохиной, Д.В. Вилькеева, П.И. Виноградова, Е.Г. Голанта, П.В. Гора, А.К. Громцевой, Л.В. Кузнецовой, И.Я. Ланиной, С.И. Марченко, Н.А. Половниковой посвящены проблеме формирования и развития познавательной самостоятельной деятельности учащихся.

Украинский ученый И.В. Зайченко трактует **самостоятельную учебную работу** как любую работу, организованную учителем, активную деятельность учащихся, которая направлена на выполнение определенной дидактической цели в специально отведенное для этого время [3].

Курс информатики за период своего существования в общеобразовательных школах претерпел значительных изменений. Если в начале внедрения курс рассматривался преимущественно как способ формирования у ученика алгоритмической культуры и самостоятельная деятельность сводилась к переводу алгоритма решения задачи на школьный алгоритмический язык, то сейчас основной целью информатики становится развитие информационной культуры ученика, где самостоятельная познавательная активность должна являться ведущей деятельностью учеников. Информационное общество выводит на рынок труда новый продукт производства - информацию, и знания сами по себе обес-

цениваются за счет общедоступности к различной информации. Для успешного формирования личности, достижения целей современного образования не достаточно рассматривать учителя как транслятора знаний, необходимо нарабатывать навыки самостоятельной работы для постоянного саморазвития.

Согласно новой программе, курс информатики состоит из 7 разделов: информация, информационные процессы, системы, технологии; компьютер как универсальное устройство для обработки данных; информационные технологии; компьютерные сети; моделирование; основы алгоритмизации и программирования; решение компетентностных задач, выполнение индивидуальных и групповых учебных проектов. Каждый из этих компонентов в той или иной мере помогает формировать самостоятельность познавательной активности учащихся на уроках информатики.

Далеко не все классы учатся согласно новой программе. На протяжении ближайших 4-5 лет решающая роль в организации самостоятельной работы учеников над проектной деятельностью принадлежит учителю. Раздел же новой программы «Решение компетентностных задач, выполнение индивидуальных и групповых учебных проектов», созданный специально для раскрытия всего потенциала информатики и развития самостоятельной деятельности учащихся, будет вводиться с 7-го класса (2015-2016 учебный год) в основной школе и с 3-го класса (2014-2015 учебный год). Специально отведенные часы предназначены для создания учениками конечного продукта на основе имеющихся знаний и умений.

Главной задачей учителя при организации урока является создание условий для развития инициативы, познавательных интересов, мышления ученика, подготовки к самостоятельному поиску знаний при обучении в ВУЗе. Среди таких условий следует выделить: подачу учебного материала в виде структуры, блок-схем; обеспечение равного доступа к средствам обучения; составление системы задач и заданий; обеспечение не только межпредметных связей, но и поддержки обучения другим предметам; использование активных и интерактивных методов подготовки. Эти условия позволяют развивать мыслительную активность учеников, формируют самостоятельность познавательной деятельности [6].

Школьный курс информатики, благодаря своей специфике, соответствует всем дидактическим условиям формирования самостоятельности в познавательной деятельности:

- реализация межпредметных связей за счет широкой сферы применений компьютерной техники в современном мире;
- практическая направленность курса влечет за собой переосмысление отношений учителя и ученика на уроках информатики. Учитель, выступая в роли консультанта, должен помогать реализовать внутреннюю потребность ученика в решении практических проблем, побуждать к самостоятельному поиску новых знаний и действий;
- создание нового, интуитивно-понятного программного обеспечения помогает формировать у учеников комплексный подход к решению задач; происходит формирование полного действия, а не пошагового изучения отдельных действий для достижения необходимых результатов;
- содержание школьного курса информатики позволяет создавать проблемные ситуации, при которых ученики самостоятельно овладевают действиями и знаниями;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий в различные сферы жизни человека формирует стойкую внутреннюю мотивацию ученика в освоении данного типа учебной деятельности;
- материал, включенный в учебную программу, позволяет отойти от репродуктивного характера знаний к творческому подходу использования знаний [3].

Формирование самостоятельной и познавательной активности происходит через правильно организованную учителем самостоятельную работу на уроках. При подготовке к данному виду работ, учитель должен учитывать целевой и содержательный компоненты самостоятельной работы. Целевые компоненты отбираются на основе требований Государственного стандарта и должны соответствовать готовности учеников к подобному роду деятельности. Содержательный компонент самостоятельной работы основывается на индивидуально-психологических особенностях учеников, учебно-методическом обеспечении и возможностях материально-технического обеспечения классов. Содержание учебного материала должно быть доступно ученику и исходить из имеющихся у него знаний, опираться на них и на жизненный опыт детей, но в то же время материал должен быть достаточно сложным и трудным.

Самостоятельную работу учеников возможно организовать на любом этапе изучения материала. Один из самых сложных этапов для развития самостоятельной познавательной активности - формирование новых знаний, где работа ученика сводится, преимущественно, к работе с теоретическим материалом учебника, демонстрационным материалом или работой с обучающей программой. На таком этапе учитель может предложить ученику самостоятельный поиск, обработку информации и представление ее в качестве опорного конспекта. Такой подход помогает учитывать индивидуальные потребности каждого ученика, создавая ситуацию успеха для каждого, повышать критичность его мышления. Самостоятельное изучение материала целесообразно сопровождать комментариями и пояснениями учителя, последующим обсуждением материала. Однако такая форма организации познавательной деятельности наиболее сложна для учеников, они должны четко понимать задачи, которые перед ними стоят.

К формам самостоятельной работы учеников следует отнести практические работы, занимающие до 70 % времени урока. Наиболее эффективный вид работ - групповой, когда класс делится на малые группы с учетом психологических особенностей и уровня знаний для выполнения заданий. Особое внимание следует уделить проектной деятельности учеников, призванной всецело раскрыть возможности ИКТ при самостоятельной деятельности. Из широкой типологии проектов наиболее часто используются групповые исследовательские или ознакомительно-ориентировочные проекты. Целью любой проектной деятельности является углубление знаний учеников, в результате которого ученик представляет конечный продукт в виде знаний, опыта или прикладного решения проблемы. Данный метод всегда направлен на самостоятельную деятельность учащихся, разрешение проблемы, получения и передачи нового опыта, укрепления межпредметных связей. Известный факт, что человек запоминает до 80 % того, что делают и всего до 20 % того, что слышит.

Частным случаем проектной деятельности можно считать написание рефератов, докладов. Данный вид работы помогает ученикам производить обработку получаемой информации, создавать логические цепочки, делать выводы, обобщать полученные данные.

Несовершенство учебно-методической литературы вызывает проблему в организации самостоятельной домашней деятельности учащихся. Действующие учебники не содержат достаточно материалов для домашней работы. Учитель обязан самостоятельно восполнять эти пробелы, подбирая самостоятельно системы заданий. Функции домашней работы заключаются, в первую очередь, в: формировании умений определять задачи и средства работы; планировании обучения; закреплении знаний и умений, полученных на уроке; отработке навыков и усвоении нового материала.

Особое внимание следует уделить роли школьного курса информатики в формировании самостоятельности познавательной активности учеников начального звена. Курс «Ступеньки к информатике», введенный для обязательного изучения в начальной школе

с 1 сентября 2013 года, должен познакомить детей с основами компьютерной грамотности, информационной культурой; подготовить к более глубокому изучению курса информатики в основном звене. Роль уроков информатики в начальной школе неоднозначна. Среди положительных аспектов введения этого курса следует выделить значимость предмета в активизации учебно-познавательной деятельности детей, создание положительной мотивации для обучения. Основным видом работы на уроках информатики в начальной школе - игровой, позволяющий максимально заинтересовать детей, раскрыть их потенциал и приучить к самостоятельной деятельности. Использование компьютеров снимает проблему наглядностей, формирует умение поиска, отбора и обработки информации даже в младшем школьном возрасте. Использование компьютерных форм проверки знаний может минимизировать время на проверку работ и проведения разъяснительной работы, что позволяет увеличить время, отводимое на другие виды деятельности. Среди негативных аспектов введения курса в начальном звене стоит выделить проблематичность применения полученных навыков на практике вне уроков информатики. Данную проблему в межпредметных связях решает тема, посвященная поддержке изучения школьных предметов, таких как математика, иностранный и родной языки и т.д.

Так как основной деятельностью детей начального звена является игровая, то основным видом самостоятельной работы на уроках информатики является игра. Самостоятельность работы за компьютером помогает формированию ответственности, самостоятельности, аккуратности и является средством постепенного перехода от игровой к учебно-познавательной деятельности.

Школьный курс информатики играет важную роль в формировании самостоятельной познавательной активности учеников как младшего звена, так и основной школы. Прикладная направленность курса обеспечивает высокую мотивацию обучения, достаточный уровень информационной культуры, навыки коммуникации (взаимодействие человек-человек, человек-машина), помогает сформировать умения самостоятельного добывания знаний. Комбинация различных видов работ на уроке информатики помогает разнообразить работу учеников, сформировать общеучебные знания, укрепить межпредметные связи, активизировать познавательную активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимов А.Г. Современные информационные технологии в организации самостоятельной и неаудиторной работы студентов вузов // Журнал «Вестник РУДН». 2004. № 1. С. 56.
2. Зайцева Н.В. Самостоятельная работа на уроках информатики как средство формирования учебно-информационных умений обучающихся // Учительский портал Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2138>.
3. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник . К.: Освіта України, КНТ -2008. 528с.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Офіційний вісн. України. 2012. № 11. 400с.
5. Пустовой В.Н. Развитие познавательной активности учащихся старших классов на уроках математики и информатики: монография. Брянск: Издательство БГУ, 2002. 120с.
6. Фомичёва И.Б., Турусова Н.Г. Самостоятельная работа как средство формирования творческой, всесторонне развитой личности школьников, развития их познавательной активности и самостоятельности // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 415-418.

THE ROLE OF THE SCHOOL COURSE OF COMPUTER SCIENCE IN THE FORMATION OF INDEPENDENCE AMONG LEARNERS

© 2014

I.A. Donchenko, graduate student of the department of Pedagogic of higher education
Donbass State Pedagogical University,
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk (Ukraine), dadayana1991@gmail.com

УДК 37.041

СИСТЕМА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АСПЕКТ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

© 2014

И.В. Дубровина, аспирант кафедры хореографии и художественной культуры
Уманский государственный университет им. Павла Тычины, Умань (Украина),
iradubrovina@ukr.net

В образовательном пространстве современного общества происходят стремительные и динамичные изменения. Последипломное педагогическое образование направлено на реализацию этих изменений: развитие потенциальных возможностей взрослого человека, совершенствование умений самостоятельного приобретения знаний, свободную ориентацию в глобальных информационных сетях, изменение педагогического мышления учителя в соответствии с мировыми инновационными тенденциями отечественного и зарубежного педагогического опыта.

Концептуальные положения относительно содержания, форм и организации последипломного педагогического образования базируются на концепции последипломного педагогического образования, а также на требованиях ЮНЕСКО, которые подчеркивают необходимость фундаментализации профессиональной подготовки педагога, ее непрерывность, гуманистическую направленность, демократизацию и вариативность [1].

Различные аспекты последипломного педагогического образования, его содержательная сторона, ведущие тенденции, специфика освещены в работах О. Абдуллина, Н. Демьяненко, О. Дубасенюк, Н. Клокарь, Н. Кузьмина, С. Крысюка, И. Лернер, В. Лугового, В. Майборода, Н. Протасовой, В. Сластенина. Система последипломного образования выступает способом адаптации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях; средой апробации и внедрения передовых педагогических технологий – в научных трудах В. Пуцова, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Л. Хоружая, А. Худоминского.

Между тем, вопросы системы последипломного образования как аспекта самообразовательной деятельности в современной педагогической науке изучены недостаточно.

Результаты научных поисков ученых доказывают, что в условиях кардинальных социально-экономических, технологических и социокультурных изменений задания системы последипломного педагогического образования направлены на информационное консультирование учителей, их подготовку к овладению высокой информационной культурой. Поэтому распространение необходимых знаний, осуществление координации научно-методической информации для быстрого доступа и овладения необходимыми профессиональными умениями становятся первоочередными задачами системы последипломного образования.

В профессиональную деятельность активно внедряются принципы андрагогики и непрерывного образования, которые, в условиях научно-технического прогресса, подчеркивают сознательный выбор взрослым человеком индивидуальной программы самообразования, согласно своим интересам и потребностям [2], ведь в будущем система после-

дипломного педагогического образования неизбежно перейдет к индивидуальной работе с каждым педагогом на основе его диагностики профессиональных трудностей. На наш взгляд, индивидуальное (персональное) самообразование необходимо понимать как целостную систему всестороннего направленного формирования специалистом разных сторон своего «профессионального Я», которая состоит из последовательных ступеней: *индивидуальное самообразование средствами инновационного содержания – выстраивание образовательной среды вокруг себя средствами инновационных технологий – профессионализм*. Поскольку основным видом деятельности становится работа с информацией, самообразование приобретает роль ведущего вида деятельности.

Компьютерные технологии обеспечивают доступность и разнообразие информации, активизируют самообразовательные умения, сопутствующие любой деятельности, трансформируя способы организации самообразования, обеспечивая доступность информации и облегчая ее поиск. Сложность взаимодействия этих процессов расширяет возможности самообразовательной деятельности, создавая условия для педагогического творчества. Профессиональное образование предусматривает самообразование как готовность специалиста освоить и «углубиться» в мир профессии, сделать ее своим индивидуальным достоянием. Подготовка творческого педагога, в том числе и педагога-музыканта, способного решать сложные профессионально-педагогические задачи, становится конечной целью системы последипломного образования. Педагогическое творчество опирается на постоянные самообразовательные познавательные усилия; работоспособность педагога-творца, его пребывание в гибкой самостоятельной познавательной форме самовыражения; ведь без самообразования нет собственно и творчества [4].

Н. Мурованная, рассматривая вопрос профессиональных требований к учителям музыки, подчеркивает, что «концепция общей художественного образования и учебные программы Министерства образования и науки Украины требуют от системы последипломного педагогического образования повышения уровня профессионализма учителей, обеспечивающих искусствоведческий и культурологический уровень учеников, формируют их высокую гуманистическую культуру» [5, с. 1].

По мнению Н. Илиницкой, «сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные люди, способные постоянно совершенствовать себя и свою деятельность, проявлять готовность к быстрому обновлению знаний, расширению навыков и умений, совершая освоение новых сфер деятельности» [1, с. 1]. Ведь современный педагогический работник должен быть конкурентоспособным, компетентным, ответственным, готовым к постоянному профессиональному росту, направленному на новый уровень личностно-профессиональной свободы в контексте самообразования. Поэтому, мы считаем, что самообразование учителя является универсальной деятельностью в направлении самопознания; средством развития педагогического творчества и постижения культуры, поскольку в диалоге с культурой педагог-музыкант совершенствует свой интеллект, память, развивает структуру индивидуальности. Собственно говоря, цель самообразования состоит в непрерывном создаваемом процессе своей индивидуальности на протяжении всей жизни.

Механизмы стимулирования самообразования активизируются в первую очередь в профессиональных группах занятых творческим трудом, для которых самообразование – неотъемлемый способ жизнедеятельности. Одну из таких групп представляют учителя музыкального искусства: в их постоянном совершенствовании заложено стремление к непрерывному педагогическому мастерству на основе самоанализа и педагогической рефлексии. Еще Н. Рубакин подчеркивал роль рефлексии как фактора саморазвития индивида: «человека делает образованным лишь его собственная внутренняя работа, собственно, самостоятельное обдумывание, переживание того, о чем узнает от других людей или из книг» [6, с. 26].

Особая ценность самообразования состоит в развитии педагогического мышления, формировании основ рефлексии (самостоятельный тип поискового размышления), моделировании знаний, стремлении к свободному педагогическому экспериментированию, положительной направленности и личностном осознании своих профессиональных трудностей, которые необходимо преодолеть. Формирование самообразовательных умений педагога (саморефлексии, самооценки, самоидентификации, самостоятельный поиск актуальных знаний, их трансформация в практику) позволяют реагировать на высокий уровень инновационности образовательных процессов, в первую очередь, на основе компьютерных технологий самообразования. Поэтому однозначно меняется «формат» самообразовательной деятельности субъекта. Технический прогресс во всех сферах человеческой жизнедеятельности подчеркивает значение продуктивности самообразовательной деятельности, расширяя роль педагога как потребителя, координатора обмена информацией, создателя знаний, свободного участника глобального информационного общения, модератора распространения информации. Технологии самообразования испытывают в наши дни кардинальные изменения. Во-первых, в информационном обществе самообразование становится ведущим видом деятельности, поскольку информационная среда изменяет всю систему последипломного образования, его социальную роль и значение. Оно основывается на компьютерных средствах связи и обработки информации. Информационные технологии, надежно сохраняя и мгновенно превращая информацию в знания, становятся универсальным средством самообразования. Во-вторых, новые информационные и коммуникационные средства переориентируют принципы организации и функционирования системы последипломного образования. Компьютерные технологии обеспечивают доступность и разнообразие информации, активизируют процессы самообразовательной деятельности. В-третьих, информационные технологии трансформируют способы организации самообразования, обеспечивая доступность информации и облегчая ее поиск, одновременно предоставляя соответствующие инструментальные средства работы с ней: логические, математические, статистические, художественно-образные, графические и др. Информационная среда оптимизирует и расширяет возможности самообразовательной деятельности, создает условия для творчества и интеграционных межотраслевых связей. Научить педагогов учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самообразования опираясь на индивидуально-типологических подход – такие приоритеты ставит перед собою современная андрагогика. Поэтому, проанализировав особенности профессионального самообразования учителя музыки, его специфику, мы условно разделяем самообразование на четыре направления, соответствующие уровням самообразовательной деятельности учителей музыки: формальное самообразование, самообразование как пополнение знаний, компенсация; узкопрофессиональное самообразование, самообразование как саморазвитие-самосозидание.

Таблица 1 - Направления и уровни самообразовательной деятельности педагогов-музыкантов

Направления самообразовательной деятельности	Уровни самообразования учителей музыки	Характеристика направления самообразовательной деятельности
Формальное (стихийное) самообразование	Низкий уровень самообразования учителей музыки (репродуктивный)	Самостоятельная познавательная деятельность, часть естественной жизни педагога, которая не требует специальной организации и планирования: чтение художественной литературы и периодических изданий,

		профессиональной литературы время от времени, просмотр отдельных телепередач, слушание радио, посещение кино, театров, музеев, выставок, лекций, участие в экскурсиях самого различного характера и направленности, различных курсов.
Самообразование по-полнения знаний, компенсация	Средний уровень самообразования учителей музыки (частично-поисковый)	Рост значимости самообразовательной деятельности как педагогического условия адаптации и конкурентоспособности на рынке труда. Самообразование расширяет знания, заменяя собой официальное образование для людей, которые лишены возможности продолжать обучение в университете или других высших учебных заведениях. В конечном результате самообразование должно стать стилем жизни, необходимой постоянной целенаправленной деятельностью.
Узкопрофессиональное самообразование	Достаточный уровень самообразования учителей музыки (самостоятельно-инициативный)	Просмотр и чтение педагогической периодики и новых книг по педагогике, психологии, методикам, создания личной библиотеки и ее систематизация, накопление и классификация различных материалов для использования в учебной работе. Работа с Интернет-источниками, интерактивное общение с коллегами.
Самообразование самосоздание саморазвитие	Высокий уровень самообразования учителей музыки (творческий, научно-исследовательский)	Направленность на поддержку индивидуальности, целостности «Я – концепции» учителя в условиях глобализации, которая способствует успешному самоопределению, самовыражению субъекта в процессе самоактуализации и самосовершенствования себя как человека. Работа учителя над определенной предметной или психолого-педагогической, методической проблемой, рассчитана на достаточно длительный срок: оформление передового педагогического опыта, написание авторских программ, методических сборников.

Целевая организация самообразования учителей в системе последипломного образования имеет характерные тенденции: обеспечение свободы выбора направлений совершенствования в соответствии с научно-профессиональными предпочтениями, формирование необходимых самообразовательных умений и навыков, удовлетворение образовательных потребностей педагога, обучение на специальных проблемно-тематических курсах, ознакомление с научными методами, концепциями образовательных сфер. Большое значение в системе последипломного образования уделяется овладению инновационными информационно-коммуникативными технологиями, изучению возрастных психолого-педагогических особенностей учащихся, моделированию проблемных педагогических ситуаций, проведению деловых игр. Это предполагает, в свою очередь, функционирование консультативных центров, творческих лабораторий, мастерских иннова-

ционных образовательных технологий, разработку учебно-тематических программ курсов повышения квалификации, их обновление новыми знаниями. Самообразование направлено на удовлетворение потребностей в самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного потенциала, получения морального удовлетворения от создания индивидуальной программы самообразования, реализации собственных образовательных целей. Так как приоритетный вид профессиональной деятельности – работа человека с информацией – является одной из разновидностей самообразования, то именно от самообразовательных умений зависит уровень самостоятельного педагогического мышления, профессиональной культуры учителя.

Таким образом, в информационном обществе происходит актуализация педагогического опыта учителя в новых условиях. Так, информатизация способствует распространению непрерывного обучения, сокращению количества аудиторных занятий за счет самообразования и дистанционного образования. Последипломное педагогическое образование модифицирует разнообразные формы организации, подходы к повышению профессионализма и профессиональной культуры педагогов, характеризуя важный этап непрерывного образования, реализуя его доминантные цели, связанные с усвоением современным специалистом инновационных теоретических и практических знаний, развитием профессиональных умений, формированием педагогического мастерства. Важно отметить, что интерпретация различных аспектов профессионального образования взрослых не ограничивается сугубо профессиональной сферой, а проектирует гармоничное развитие человека, его качеств и умений в целом.

А. Кузьминский считает, что «последипломное педагогическое образование – это специализированное совершенствование педагогического образования и профессиональной подготовки педагогов путем углубления, расширения и обновления профессионально-педагогических знаний, умений и навыков или получения другой специальности, на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта» [3, с. 367]. Это позволяет определить, с одной стороны, степень соответствия организационных форм и методов обучения специфическим психологическим особенностям образования взрослых, их мотивации, потребностям и образовательным запросам, а с другой – проанализировать лично-ориентированную динамику продуктивности самообразовательной деятельности в системе последипломного образования как ее аспекта. Понятие «аспект» (лат. *aspectus* – вид, взгляд, точка зрения) раскрывается в научных источниках как одна из сторон исследуемого объекта, «угол зрения, под которым рассматриваются предметы, явления, понятия», то, что позволяет сформулировать основные позиции относительно рассмотрения исследуемой проблемы [7, с. 26].

На современном этапе развития системы последипломного образования необходимо акцентировать внимание на профессиональном опыте специалиста в построении индивидуальной программы самообразования. Для представителей творческой профессии, в частности учителей музыки, важны самостоятельные творческие поиски, направленные на развитие педагогической рефлексии и ее составляющих (сознания, мышления, отношение) как собственных ценностей жизненного опыта. Система последипломного образования как аспект самообразовательной деятельности учителя музыки направлена на удовлетворение требований интеллектуального потенциала человека, его общую и профессиональную культуру в условиях научно-технического прогресса. В процессе самопостроения профессиональных умений специалист реализует как собственные образовательные потребности, так и социальные и экономические приоритеты общества, состоящие в определении содержания образования продуктивной жизнедеятельности; реализации инновационных процессов; принятии самообразования как ценности профессионального совершенствования, особенностей организации андрагогического сопрово-

дження самообразования взрослых; приближения образовательных услуг к месту проживания (дистанционное образование).

Система последипломного образования направлена на обновление и углубление профессиональных знаний, изменение научных подходов и концепций педагогической науки и практики, формирование педагогического мировоззрения, удовлетворение образовательных запросов каждого учителя. Это создает условия для активного включения педагогов в инновационные процессы модернизации последипломного образования, способствует их адаптации в развивающуюся среду на основе стимулирующих и компенсаторных механизмов андрагогики, на основе которой всецело может быть реализован весь человеческий потенциал взрослого человека.

Таким образом, современная система последипломного образования становится интегрированным и многоуровневым регулятором, который способен обеспечить органическую связь между различными звеньями: образовательными отраслями, наукой, культурой, самообразованием, будучи динамичной и одновременно гибкой к инновационным изменениям общества XXI века.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Іліницька Н.С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. спец.: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2007. 23с.

2. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. 167с.

3. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дисер. на здобуття докт. пед. наук. спец.: 13.00.04. – «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2003. 375с.

4. Ушинский К. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т. 2. // сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 492с.

5. Мурована Н.М. Педагогічне керівництвом розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. спец.: 13.00.06. – «Теорія та методика управління освітою». Київ, 2008. 19с.

6. Рубакин Н. Письма к читателям о самообразовании. СПб. 1913. 369с.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440с.

A SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION AS AN ASPECT OF SELF-EDUCACION OF MUSIC TEACHER'S

© 2014

I.V. Dubrovina, a postgraduate Department of «Choreography and artistic culture»
Pavlo Tychina Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine), iradubrovina@ukr.net

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГАРМОНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2014

С.В. Духновский, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и социальная психология»

*ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», Курган (Россия),
dukhnovskysv@mail.ru*

Характер отношений между людьми является одним из важнейших факторов развития и формирования личности, условием, определяющим качество человеческого существования в целом. Тенденция гуманизации образования, внедрение личностно-ориентированного подхода в педагогическую практику все более способствуют переосмыслению психолого-педагогических реалий. Современная педагогическая психология рассматривает учебно-воспитательный процесс не только в аспекте деятельности, но и как межличностные отношения, реализующиеся в субъект-субъектном взаимодействии. Субъекты образовательного процесса – дети разного возраста, их родители, педагоги и другие – включены в межличностное взаимодействие, постоянно общаются друг с другом и между ними складываются определенные межличностные отношения. Вся образовательная деятельность опосредуется модальностью межличностных отношений.

Несмотря на значительное количество исследований в области психологии отношений субъектов образовательного процесса, внедрение научных достижений в практику психологической помощи не дает ощутимых результатов: часто имеют место отчужденность, непонимание, враждебность и антогонизм между детьми и взрослыми как в рамках отношений «педагог – ученик», «педагог – родитель ученика», так и во взаимодействии родителей и детей. Необходимо продолжать научный поиск причин, разрушающих межличностные отношения в процессе воспитания и обучения, и находить новые пути гармонизации этих отношений, а также разрабатывать новые методики, позволяющие диагностировать характер отношений субъектов образовательного процесса с целью ранней профилактики дисгармонии межличностных отношений.

На основании проведенных нами эмпирических исследований [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 и др.] нами была разработана модель профилактики *дисгармонии* межличностных отношений, которую правомерно использовать в рамках психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Профилактика должна осуществляться в рамках психологического сопровождения субъектов образовательного процесса. *Психологическое сопровождение* представляет собой систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия [12].

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности практического психолога, направленная на создание психолого-педагогических условий, способствующих раскрытию потенциальных возможностей личности, а также проявлению и развитию её позитивных аспектов на основе способности к саморегуляции и саморазвитию.

Цель психологического сопровождения заключается в организации сотрудничества с субъектами образовательного процесса, направленного на их самопознание, поиск путей самоуправления внутренним миром и системой межличностных отношений.

Психолого-педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей [13, 14].

В основе профилактики дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, обусловленной изменением дистанции между ними, лежит комплексная диагностика. Только на её основе считаем возможным осуществлять предупреждение, предотвращение и преодоление дисгармонии отношений.

Общими задачами профилактики дисгармонии межличностных отношений выступают:

1. Определение «актуального состояния» межличностных отношений субъектов образовательного процесса.
2. Выявление существующих проблем в межличностных отношениях субъектов образовательного процесса.
3. Выявление в рамках образовательного процесса ситуаций, несущих в себе реальную или потенциальную угрозу гармоничности отношений субъектов образовательного процесса.
4. Предупреждение дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса.
5. Предотвращение дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса.
6. Преодоление дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса.

На основании полученных эмпирических данных [11] нами была разработана модель профилактики дисгармонии отношений, которую правомерно использовать в рамках психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Модель профилактики состоит из трех частей: диагностической, консультативной и развивающе-коррекционной (психологической помощи субъектам образовательного процесса). Представленную модель правомерно использовать в рамках *первичной профилактики* (предполагает заботу о психологическом здоровье и выявление личностных ресурсов субъектов отношений); *вторичной профилактики* (раннее выявление трудностей и проблем в межличностных отношениях); *третичной профилактики* (психологической помощи субъектам образовательного процесса – психокоррекционной и психотерапевтической – в преодолении дисгармонии отношений).

Диагностическая часть. Комплексная диагностика дисгармонии отношений субъектов образовательного процесса осуществляется по следующей схеме.

1. Запрос к психологу (психодиагносту) от субъекта (субъектов) образовательного процесса, обусловленный переживанием неудовлетворенности межличностными отношениями. В терминологии Э.Г. Эйдемиллера и соавторов (2003) это обозначено как феномен «тлеющей» неудовлетворенности, это плохо осознаваемая, относительная неудовлетворенность межличностными отношениями. Речь идет о какой-то второстепенной в объективном плане проблеме, которая разрастается до масштабов, серьезно снижающих удовлетворенность взаимоотношениями. С помощью этой проблемы и особенно резко преувеличенной её значимости индивид (в нашем случае это субъект образовательного процесса) получает возможность сам себе объяснить смутно ощущаемую им самим неудовлетворенность, вызываемую на самом деле не данной проблемой, а совокупностью взаимоотношений [15].

2. Выявление возможных «проблемных зон» – причин дисгармоничности отношений. Используется анкета: «Причины неудовлетворенности отношениями» [11] и методика «Определение социально-психологической дистанции» [11]. Особое внимание уделяется сравнению количественных показателей, получаемых по тому или иному параметру используемых психодиагностических методик в рамках каждой обследованной диады. При этом наиболее информативным является расхождение в получаемых количе-

ственных оценках. Именно это и будет «проблемной зоной» в межличностных отношениях субъектов образовательного процесса.

Консультативная часть. Основной целью является получение информации о формах, структуре, развитии межличностных отношений, а также роли социально-психологической поддержки в установлении и поддержании гармонии в них. В конечном счете это приведет к более полному осознанию и пониманию «проблемных зон» в своих отношениях субъектами образовательного процесса. Основная цель консультирования – *предотвращение*, т.е. устранение реальных (актуальных) и потенциальных (возможных) факторов риска возникновения дисгармонии межличностных отношений между субъектами образовательного процесса, благодаря осознанию характера межличностных отношений, а также получению знаний об их формах, структуре и развитии.

Консультативная часть. Консультирование – есть процесс, при котором человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов (Британская ассоциация консультирования). *Задача консультанта* заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути, которые позволят ему жить более плодотворно и двигаться в сторону лучшего самочувствия.

В консультировании имеет место *три составляющие: до-верие; вера; знание.*

1. *До-верие.* Суть – человек доверяет еще до того, как что-то получит.
2. *Вера* во что-то. У человека есть установка на верование. Это преддверие знания.
3. *Знание.* Знающий не имеет веры. Знание – это приобретенный опыт.

Консультирование может осуществляться по следующей схеме [16].

1. Установление контакта профессионального консультирования.
2. Предоставление пациенту (клиенту) возможности выговориться. В ряде случаев люди, получившие возможность рассказать о своей проблеме, не прерываемые вопросами и советами, сами в процессе разговора начинают «видеть проблему и возможности её решения по-другому». Они могут остановить консультирование на этом этапе, будучи удовлетворенными его результатами.

3. Предоставление пациенту (клиенту) эмоциональной поддержки и информации о позитивных аспектах его проблемной ситуации.

4. Совместное с пациентом (клиентом) переформулирование проблемы.

5. Заключение динамического контракта. Он включает в себя обсуждение организационных аспектов и доли ответственности пациента (клиента) и консультанта, выявление и коррекцию нереалистичных ожиданий пациента (клиента).

6. Формирование списка возможных решений проблемы. Консультант предлагает свой профессиональный и жизненный опыт только после того, как пациент (клиент) сформулировал 2-3 решения.

7. Выбор наиболее подходящего решения из созданного «списка решений» с точки зрения пациента (клиента).

8. Закрепление мотивации и планирование реализации намеченного решения. Оно может осуществляться прямой поддержкой либо парадоксально – «критикой и сомнениями» консультанта.

9. Завершение консультирования с предоставлением пациенту (клиенту) права повторного обращения при необходимости либо назначением катанестической, поддерживающей встречи.

Приведем в качестве примера *этапы часовой консультативной беседы*, предложенные С.В. Петрушиным [17]. Коротко их можно описать следующим образом:

0. Клиенту назначается определенное время и обговариваются условия оплаты.

1. Создание психологом атмосферы доверия и безопасности для клиента (5-10 минут).
2. Формулировка проблемы клиентом. Необходимо, чтобы клиент не просто рассказал о себе, а сформулировал свою проблему и желаемый результат от консультации (5 минут).
3. Совместная работа по переформулировке обозначенной клиентом проблемы – в психологическую проблему. Обнаружение проблемы в субъективной реальности клиента (15 минут).
4. Осуществление психологического воздействия – помощь клиенту в изменении его субъективной реальности таким образом, чтобы проблема была решена (20-30 минут).
5. Выяснение степени удовлетворенности клиентом результатами консультации и обсуждение возможности дальнейшей психологической работы (5 минут).

Основная цель консультирования – *предотвращение*, т.е. устранение реальных (актуальных) и потенциальных (возможных) факторов риска возникновения дисгармонии отношений субъектов образовательного процесса.

Развивающе-коррекционная часть. Представляет собой *преодоление*, т.е. психологическую помощь, в том числе и самопомощь по гармонизации межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Помощь, которую должен оказывать психолог-консультант, предполагает активизацию внутренних ресурсов субъектов образовательного процесса для того, чтобы они сами могли справиться со своей проблемой, имеющейся в межличностных отношениях друг с другом.

Обобщая описанное, отметим, что в основе психологической помощи значительную роль играют сами субъекты образовательного процесса, психолог выступает при этом лишь в роли «катализатора». Соответственно психологическая помощь предполагает элемент самопомощи. Данная часть включает в себя следующие направления работы:

- Развитие «приближающих» личностных характеристик субъектов образовательного процесса, способствующих установлению гармоничных отношений, и коррекция «отдаляющих» личностных характеристик.
- Развитие навыков гибкого построения дистанции субъектами образовательного процесса как основы гармонии отношений между ними.
- Развитие умений выстраивать межличностные отношения, в основе которых лежит: доверие и понимание субъектами друг друга, благоприятный чувственный тон.
- Развитие у субъектов образовательного процесса навыков конструктивного взаимодействия в разных сферах: профессиональной, семейной, сфере увлечений, сфере общественной жизни и обучения, образования.
- Развитие субъектами образовательного процесса навыков прогнозирования возможных «проблемных» зон в отношениях.
- Повышение общей психологической культуры субъектов образовательного процесса – получение знаний в области психологии межличностных отношений; осознание своей роли и роли партнера в установлении и поддержании гармоничных отношений.
- Коррекция «интеракционной» зависимости и патологической созависимости субъектов образовательного процесса в случае её выявления в ходе ранней психологической диагностики.

Таким образом, гармонизация межличностных отношений субъектов образовательного процесса в рамках психологического сопровождения должна осуществляться системно – на основе комплексной диагностики и профилактики, в основу которой положено предупреждение, предотвращение и преодоление трудностей и проблем в отношениях. Это в конечном счете приведет к психологическому здоровью и благополучию

взаимодействующих субъектов, что, на наш взгляд, может позитивно отразиться на качестве образовательного процесса (обучения и воспитания).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Духновский С.В. Анализ межличностной дистанции как новый ресурс гармонизации отношений в системе «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» // Педагогическое образование России. 2012. № 2. С. 25-27.
2. Духновский С.В. Нарушение личного пространства как причина дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Научный информационно-аналитический журнал «Образование и общество». 2012. № 3(74) С. 47-50.
3. Духновский С.В. Депривация потребностей как условие дисгармоничности отношений субъектов образовательного процесса // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С.63-66.
4. Духновский С.В. Самораскрытие как фактор гармоничности / дисгармоничности межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». 2012. № 7(71). С. 110-112.
5. Духновский С.В. Комплексная диагностика гармоничности и дисгармоничности межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия «Психология». 2012. № 20(279). Вып. 18. С. 35-40.
6. Духновский С.В. Личностные детерминанты гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». Кострома, 2012. № 3. Т.18. С. 89-91.
7. Духновский С.В. Особенности дисгармонии в разных формах межличностных отношений и стадиях их развития // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2012. № 3. Т.5. С. 55-63.
8. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 174с.
9. Духновский С.В. Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 180с.
10. Духновский С.В. Дистанция в межличностных отношениях: диагностика и регуляция: монография. Екатеринбург, 2010. 209с.
11. Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: Монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 296с.
12. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576с.
13. Овчарова Р.В. Технологии работы практического психолога образования: учебное пособие. М.: Сфера; Юрайт-М, 2001. 448с.
14. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия, 2005. 441с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336с.
16. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2002. 1024с.
17. Петрушин С.В. Искусство быть вместе: любовь и переговоры. СПб.: Речь, 2009. 240с.

PREVENTION OF DISHARMONY OF INTERPERSONAL RELATIONS OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

S.V. Dukhnovsky, Dr. of psychological Sciences professor, of the department
«General and social psychology»

Kurgan state University, Kurgan (Russia), dukhnovskysv@mail.ru

УДК 796.8+371.8

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

© 2014

А.В. Еганов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»,
Челябинск (Россия), *eganol@bk.ru*

А.Г. Мотепоненко, аспирант кафедры теории и методики борьбы
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»,
Екатерининбург (Россия), *moteponenko@mail.ru*

В.С. Быков, доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания
и здоровья

ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный
исследовательский университет), Челябинск (Россия), *olvk@susu.ac.ru*

Образовательное пространство в сфере социальных отношений воспитания личности патриотической направленности в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей организуется и проводится в рамках единой системы воспитания.

Дополнительное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, требующего поддержки со стороны государства как образования, сочетающего в себе воспитание, обучение и развитие личности обучающихся.

В работе рассматриваются вид учреждений дополнительного образования (ОУДОД), к которым относятся детско-юношеские спортивные школы и специализированные детско-юношеские спортивные школы Олимпийского резерва. Организационную структуру осуществляющих подготовку детей, подростков и молодежи в Российской Федерации также включают: коллективы, клубы физической культуры и спорта, спортивные секции и группы при командах по игровым видам спорта в организациях и по месту жительства, детско-юношеские клубы физической подготовки, Центры по видам спорта патриотической направленности [4, 5, 10].

Образовательное учреждение дополнительного образования детей как социальная система выполняет значимые социальные функции. Его функционирование направлено на формирование полноценной личности, способной критически мыслить, самореализовываться и тем самым определять свое место в социуме [4].

Образовательное пространство в сфере социальных отношений по воспитанию личности патриотической направленности в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей следует выделить как актуальную проблему. Поскольку физическая культура и спорт рассматривается как одно из средств укрепления

здоровья, воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами [7, Ст. 1, п. 2].

Целью воспитания личности патриотической направленности в условиях ОУДОД Российской Федерации, является такая личность, которая высоко ценит идеалы свободы, демократию, гуманизм, справедливость, развитие гражданина-патриота в интересах личности, общества, государства. Цели подчиняются содержанию, организация, формы и методы воспитания.

Система патриотического воспитания граждан России включает в себя соответствующие государственные учреждения, общественные организации, нормативно-правовую и духовно-нравственную базу воспитательной, образовательной и массовой просветительской деятельности, а также комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания граждан Российской Федерации. Поэтому вопрос развития и формирования человека-патриота, отличающегося активной гражданской позицией, высокими нравственными ориентирами, культурой ненасильственного действия, остается одной из важнейших задач воспитательной деятельности каждого педагогического коллектива [1].

Систему базовых национальных ценностей и современный национальный воспитательный идеал, определяет Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [3], обозначив основной вектор деятельности образовательных учреждений, ориентируемый на формирование общечеловеческих качеств и воспитание личности гражданина-патриота, укрепление духовности и нравственности. Воспитание личности патриотической направленности и патриотического сознания возможно при создании целесообразного образовательного пространства. Образовательное пространство воздействует на базовые национальные ценности ставит целью педагогического процесса обучающихся как систему, находящуюся во взаимодействии с образовательной средой.

В качестве приоритетных ценностных принципов функционирования системы дополнительного образования в сфере детского спорта В.М. Лаптев обозначает: привлечение к систематическим занятиям детским массовым спортом основного контингента детей; сохранение и укрепление здоровья детей, доступность занятий спортом в учреждениях дополнительного образования детей; развитие социально-активной личности и воспитание гражданской ответственности, патриотизма у детей; усиление оздоровительного воздействия спорта на детский организм; учет культуры, традиций и особенностей субъектов Российской Федерации, гуманизм, приоритет здорового образа жизни; социально-активная личность; активный образ жизни; состязательность и воля к победе и другие [4].

В качестве основополагающей идеи для процесса воспитания личности патриотической направленности в условиях ОУДОД, выступает проектирование особого образовательного пространства, его определение понятия и содержание. Образовательное пространство в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей с точки зрения патриотического воспитания представляет собой сложную развивающую систему динамического единства субъектов образовательного процесса и участников образовательных отношений осуществляющую образовательную деятельность их активным взаимодействием воспитательной среды на категорию детей. Образовательное пространство включает в себя управленческую структуру со средствами обучения, оборудованием, специфическими условиями, факторами, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер педагогических процессов, включающих формы, методы и средства педагогического воздействия на обучающихся.

В соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан субъектами являются федеральные структуры различных уровней научные и образовательные учреждения, общественные организации, средства массовой информации, творческие союзы и религиозные конфессии, семья. Субъекты патриотического воспитания обладают специфическими возможностями и средствами. Решают задачи патриотического воспитания определенных групп населения страны в целом [3].

Участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [7, Ст. 2].

Решение задач воспитания личности патриотической направленности способствует созданию условий успешной деятельности для всех участников образовательных отношений.

Воспитание личности патриотической направленности в условиях ОУДОД обусловлено социальным заказом и выражается через наличие определенных условий её функционирования. Социальный заказ в системе дополнительного образования является отражением социально-педагогических целей общественных (государственных и частных) институтов. Показателем эффективности деятельности ОУДОД является степень удовлетворения социального заказа.

Такое положение обязывает отвечать требованиям всех заинтересованных субъектов образования, а для системы дополнительного образования детей – это заказ самих детей и их родителей, а также заказ различных общественных институтов – органов власти, организаций, учреждений и предприятий [6].

В сфере физической культуры и спорта к социальному заказу относят:

- развитие и создание детских спортивных школ, а также секций и спортивных клубов для детей и взрослых [9];

- педагогическое и методическое обеспечение, методик по организации и проведению патриотического воспитания, использование всего многообразия педагогических форм и средств, информирование о новациях в этой области участников образовательных отношений, организаторов массовой патриотической работы [5];

- обогащение содержания патриотического воспитания посредством включения в него культурно-исторического духовно-нравственного, идеологического и других компонентов на основе важнейших достижений в области социально-гуманитарных наук; научное обоснование путей приобщения граждан, особенно подрастающего поколения, к патриотическим ценностям, их духовного освоения [3, 8].

Несмотря на то, что функционирование ОУДОД обусловлено социальным заказом и осуществляется через наличие определенных условий, однако в условиях дополнительном образовании, однако, как отмечает Р.В. Бойко ими уделяется недостаточное внимание спортивно-патриотическому воспитанию. Приоритетным направлением своей работы, как правило, педагоги видят в достижении спортивного результата, зачастую в ущерб освоению культурных, нравственных и других человеческих ценностей [2].

В основе воспитания личности патриотической направленности должно лежать социальное действие и активность акции, приводящей к изменению ситуации, удовлетворяющей социальный заказ, а сама личность при этом преобразует действительность и в том числе саму себя.

Таким образом, образовательное пространство в сфере социальных отношений воспитания личности патриотической направленности в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей включает систему патриотического воспитания граждан России соответствующие государственные учреждения, общественные организации, нормативно-правовую и духовно-нравственную базу воспитательной, образовательной и просветительской деятельности, а также комплекс мероприятий по фор-

мированию патриотических чувств и сознания граждан Российской Федерации.

В качестве основополагающей идеи для процесса воспитания личности патриотической направленности, выступает проектирование особого образовательного пространства, его определение понятия и содержание.

Решение задач воспитания личности патриотической направленности способствует созданию условий успешной деятельности для всех участников образовательных отношений. обусловлено социальным заказом. ОУДОД рассматривается социальной системой, обеспечивающей реализации основных функций ценностно-духовного развития и воспитания личности патриотической направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева М.А., Холдобин Д.В. Возможности воспитания в формировании социальной активности личности студента как гражданина-патриота // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 5(154). С. 9-13.

2. Бойко Р.В. Содержание и организация спортивно-патриотического воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности: дис.... канд. пед. наук; РГУФКСиТ. М., 2009. 161с.

3. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (от 21 мая 2003 г.). Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.rosvoencentrf.ru/index.php?option=com_content&view=article &id=481:2012-11-25-16-27-44.

4. Лаптев В.М. Трансформация системы дополнительного образования в сфере детского спорта в условиях городского социума: автореф. дис. ...канд. социол. наук. УГЭУ. Екатеринбург, 2011. 23с.

5. Мотепоненко А.Г., Еганов А.В. Воспитание патриотизма обучающихся в условиях учреждений дополнительного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка: Научно-методический журнал. 2014. № 1. С. 39-42.

6. Мухамедьярова Н.А. Государственный заказ системе дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. (Психолого-педагогические науки). 2012. № 2. Том II. С. 234–239.

7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон // Российская Газета от 30 дек. 2012 г. <http://www.edu.ru /abitur/act.30/index.php#glava1>

8. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей. Приказ Минобрнауки России от 26 июня 2012 г. №504. М. Электронный ресурс. - Режим доступа <http://www.rg.ru/2012/08/15/minobr-dok.html>

9. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Электронный ресурс. - Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/?frame=4.

10. Сердюков А.В., Кузнецов И.С. Учреждения спортивной подготовки как особый вид учреждений отрасли физической культуры и спорта // Вестник спортивной науки. 2010. № 4. С. 19–22.

**EDUCATIONAL SPACE IN THE SPHERE OF SOCIAL RELATIONS
EDUCATION PERSONALITY EDUCATION UNDER THE DIRECTION OF A
PATRIOTIC INSTITUTIONS OF SIDELINE EDUCATION FOR CHILDREN**

© 2014

A.V. Eganov, Professor of theory and methods of martial art

Ural State Academy of Physical Culture, Chelyabinsk (Russia), eganov@bk.ru

A.G. Moteponenko, postgraduate distance learning

Ural State Academy of Physical Culture, Yekaterinburg (Russia), moteponenko@mail.ru

V.S. Bykov, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of physical education

Federal state educational budget institution of higher professional education

«South-Ural state University», Chelyabinsk (Russia), olvk@susu.ac.ru

УДК 37.01

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2014

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет

им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru

Д.Д. Белозерова, студент

ФГБОУ ВПО Ульяновский государственный педагогический университет

им. И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия), Dasha090408@rambler.ru

Изменения, происходящие в системе высшего образования, выдвигают проблему, поиска путей развития социальной активности студентов в процессе профессионально-личностного становления. Современному обществу необходима активная созидаящая личность, способная креативно решать возникающие проблемы в различных сферах жизнедеятельности человека.

Понятие «активность» в педагогическом словаре определяется как деятельностное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества.

Анализ исследований показал, что социальная активность характеризуется как: степень проявления сил, возможностей и способностей человека (А.С. Капто), установка субъекта в деятельности (С.А. Потапова), готовность личности к социальной деятельности (Т.В. Тищенко), сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество (В.З. Коган) и пр.

Социальная активность определяется нами как определенная степень взаимодействия человека с окружающей действительностью. Социальная активность в полной мере проявляется в социальном творчестве, направленном на изменение окружающего мира и самого себя. Студенту необходимо научиться управлять своей социальной активностью в продуктивной деятельности. В нашем случае, именно проектная деятельность будет способствовать данному процессу в наибольшей степени.

По мнению Д. Дьюи, последователя автора метода проекта У.Х. Килпатрика, ученик воспринимает знания как действительно нужные, если он ставит перед собой и решает значимую для себя проблему, взятую из жизни. Отвергая традиционную школу, Д. Дьюи предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта, проек-

ты связывать с интересами детей и через практическую деятельность подводить их к познавательной деятельности.

Проект – специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающихся созданием продукта [2].

Проектирование – технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося и организация образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы [2, 4, 6].

Принципиально, что технология проектной деятельности не сводится к методу проектов. Последний ориентирован на достижение четко запланированного, оформленного строгими процедурами и выраженного в виде продукта деятельности результата. Технология проектной деятельности в первую очередь требует от самого участника деятельности стать субъектом собственной активности, сформулировать компетенции на каждом этапе проектирования [7].

Выделяют следующую технологическую цепочку в проектной деятельности:

1. Поисковый этап. Преподаватель совместно со студентом определяют проблему предстоящей работы, формулируют творческое задание на проектирование. Студент обдумывает выдвинутую проблему, предлагает различные идеи реализации намеченной цели. Преподаватель помогает определить задачи предстоящего задания, рекомендует источники получения информации. На данном этапе важен положительный мотивационный настрой на предстоящую творческую деятельность.

2. Аналитический этап. Студент анализирует и выясняет, какая идея выглядит более перспективной («погружение в задание»). Составляет план действий и разрабатывает лучшую идею. Собирает материал. Работает с литературой или другими источниками. Устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью преподавателя-наставника, позднее с нарастанием самостоятельности, инициативы и творчества студента. Преподаватель наблюдает, координирует, поддерживает студента, стимулирует состояние творческого вдохновения.

3. Практический этап. Студент непосредственно выполняет задание, корректирует собранный материал, выбирает форму и готовит презентацию проекта. В целом, по возможности, позиция преподавателя должна быть скрытой, дающей простор развитию самостоятельности и креативности студента.

4. Презентационный этап. Студент представляет проект, показывает презентацию (продукт проектной деятельности), который может быть различной формы: альбомы, газеты, гербарии, журналы, книжки-раскладушки, модели, сувениры, театрализация, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства и пр. Выбирая форму продукта проектной деятельности студент проявляет свою фантазию, воображение, креативность.

5. Контрольный этап. Студенты участвуют в обсуждении и оценке результатов проделанной работы. Преподаватель осуществляет аналитико-оценочную деятельность. Результаты задания на проектирование оцениваются (похвала, поощрение, выставка работ, награждения, публикации, и пр.). Критерии оценки проекта должны быть понятны и доступны участникам проекта. Важно оценивать не только результат проектной деятельности, но и сам процесс ее осуществления (то есть качество работы в целом) [1, 3, 5].

Эмпирической базой исследования является факультет педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. В исследовании приняло участие 90 человек, студенты 1, 2, 3 курсов по направлениям подготовки: педагогическое образование и психолого-педагогическое образование.

Для диагностики социальной активности использовались следующие методики: 1) тест на измерение социально-трудовой активности (Ю.П. Платонова), показатели (целенаправленность, мотивированность, эмоциональность, стрессоустойчивость, коллективность, интегративность и организованность); 2) методика для изучения социализированности личности (М.И. Рожков), показатели (социальная адаптированность, социальная активность, автономность и отношение к нормам жизнедеятельности); 3) тест для диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (методологическая основа теста – теория мотивации Д. Мак Клеелланда), показатели (достижение успеха, стремление к власти, тенденция к аффилиации).

Уровни развития социальной активности студентов (низкий, ниже среднего, средний, высокий) определялись на основе кластерного анализа.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в начале опытно-экспериментальной работы для студентов характерен низкий (50%) и ниже среднего (39%) уровень развития социальной активности, всего 11% студентов от общего числа респондентов находятся на среднем уровне развития социальной активности, о чем так же свидетельствует и проведенная анкета по выявлению отношения студентов к социальному творчеству. Больше половины опрошенных студентов негативно относятся к социальному творчеству, не понимая значения и содержания социально-преобразующей творческой деятельности.

На факультете педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета в рамках проектной деятельности студентами совместно с преподавателями разработана программа социального творчества студентов «Мы вместе – значит мы сила», рассчитанная на два семестра внеаудиторных занятий.

Целью данной программы является не только развитие социальной активности студента в социально-преобразующей деятельности, но и стимулирование личной инициативы студента, поиск им нестандартных решений, персональной ответственности перед учебной группой и преподавателями, окружающими людьми. Одним из ведущих видов деятельности в реализации данной программы выступила проектная деятельность.

Особенностью программы является то, что в центре внимания находится сфера межличностных отношений, установление благоприятных взаимообогащающих отношений в системе «человек-человек», поэтому программа разделена на три модуля: «Я и моя семья», «Я и товарищи», «Я и общество».

Модуль «Я и моя семья» включает в себя такие разделы как: «Такие разные близкие», «Гармония внутри», «Я как взрослый», «Семейный калейдоскоп», «Вместе весело шагать».

Тема «Такие разные близкие». Цель – улучшить взаимопонимание между родителями и студентами, найти точки соприкосновения. В рамках данных занятий студент проводит диагностику на выявление интересов родителей и своих, результаты фиксируются на листочке, затем проводится поиск общих интересов и качеств, по окончании студент вместе с родителями осуществляет проект «Такие разные близкие» и оформляет его в творческой форме (презентация, коллаж, рисунок и пр.). Результаты презентуются в учебной группе, составляется план «сближения», который необходимо осуществить. Выполненный план предоставляется в виде фотоотчета-коллажа «Я и моя семья». В конце организуется выставка коллажей, чаепитие, конкурсы с участием родителей, организованное студентами в рамках коллективной творческой деятельности.

Тема «Гармония внутри». Цель – научиться находить конструктивные выходы из конфликтов. Проводится в форме ролевой игры, далее студенты под руководством преподавателя проводят мониторинг на выявление «типичных» проблем. Участники акции получают памятные значки и фотоотчет, составляют памятки для других.

Тема «Я – как взрослый». Цель – пробудить в студентах чувство заботы к близким и окружающим их людям. Предлагается понаблюдать за домашней работой родителей, потом проводится беседа на тему помощи по дому. Предлагается ввести «День заботы», но без предупреждения взрослых, а по инициативе и активности студентов. Результаты обсуждаются в учебной группе. По возможности организуется творческий вечер с конкурсами.

Тема «Семейный калейдоскоп». Цель – пробудить внимание к близким людям и сплотить семью. Предлагается написать список интересов (как они сами считают, не спрашивая родителей и своих близких), и оформить это в творческой форме (альбом, книга, блокнот, презентация, коллаж и пр.). Такую же работу предлагается сделать родителям и близким. Затем полученные результаты объединяются, ранжируются, и определяется «общий» собственный список интересов. Далее в семье организуется встреча-праздник, где проводится демонстрация работ, и выявляется степень соответствия. В ходе обсуждения студенты сообщают, смогли ли родные и близкие достичь совпадения интересов.

Тема «Вместе весело шагать». Цель – сплотить родителей и студентов. Предлагается провести семейный праздник, организовать совместный поход в театр, поездку на природу и пр.

Модуль «Я и мои товарищи» состоит из таких разделов как: «Мастерская хорошего настроения», «Мир кривых зеркал», «Прогони злобного монстра», «Культура межполовых отношений», «Я как ты, и ты – как я», «День наоборот», «Все мы – дружная семья».

Тема «Мастерская хорошего настроения». Внутри факультета и вуза студенты привлекаются к различным социальным акциям, направленным на повышение внимания друг к другу, поднятия настроения, создания теплой дружеской атмосферы – украшение факультета к Новомуднему празднику, проведение «Дня улыбок» и пр.

Тема «Мир кривых зеркал». Цель – научить определять эмоции и регулировать свое эмоциональное состояние. Проводится в форме тренинга, с использованием методов арт-терапии. Обучение техникам регулирования эмоциональной сферы.

Тема «Прогони злобного монстра». Цель – снятие эмоционального напряжения, преодоление страха, тревожности, профилактика агрессивного поведения. Использование арт-терапии и других методик, символическое уничтожение «злобного монстра». Студентам предлагается провести творчески обыгранное представление в учебной группе.

Тема «Культура межполовых отношений». Цель – научить правильному общению с противоположным полом. Проводятся беседы, тренинги, акции «Галантный джентльмен» и пр.

Тема «Я как ты, и ты – как я». Цель – сплотить коллектив учебной группы, дать возможность лучше узнать товарищей. Студентам предлагается «стать товарищем», то есть один «играет» роль другого, и провести презентацию нового образа. Все пытаются отгадать, кто есть кто. Отмечаются наиболее удачные образы и совпадения. Можно привлечь к участию преподавателей. После мероприятия составляется фотоотчет. Проводится конкурс на самую дружную учебную группу (критерии – лучше знают интересы товарищей, отмечают их характерные черты, особенности).

Тема «День наоборот». Цель – формирование навыков самоуправления. Проводится в форме коллективного творческого дела, где предлагается студентам и преподавателям поменяться местами.

Тема «Все мы – дружная семья». На факультете предлагается провести творческий вечер, где одна учебная группа придумывает конкурсы для другой, проводится в форме коллективного творческого дела.

Модуль «Я и общество» включает в себя такие разделы как: «Преображая, начинай с себя!», «Поделится своей заботой», «Акция заботы о пожилых людях», «Открой глаза на тех, кто рядом», «Из искры возгорится пламя», «Мастерская добрых дел», «Критические точки нашего общества», «Я – активный деятель общества».

Тема «Преображая, начинай с себя!». Проводятся социальные акции «День вежливости», «День комплиментов» и пр. Студентам предлагается провести бал-маскарад, соблюдая временную эпоху, манеры общения и т.д., организуемое в рамках коллективной творческой деятельности.

Тема «Поделится своей заботой». В рамках клуба «Добрых дел», организуется мастерская по изготовлению подарков детям-сиротам, готовятся творческие номера для благотворительного концерта в Детском доме.

Тема «Акция заботы о пожилых людях». В рамках клуба «Добрых дел» организуются меры социальной помощи пожилым людям, проводится акция заботы о собственных бабушках и дедушках.

Тема «Открой глаза на тех, кто рядом». Проводится беседа с социальным педагогом, психологом, врачами о людях с ограниченными возможностями здоровья, проводится мониторинг мер поддержки и помощи людям с ОВЗ, вырабатываются пути решения проблемы, меры помощи. Организуется в виде социального проекта «Мой посильный вклад».

Тема «Из искры возгорится пламя». Проводится беседа о мерах привлечения внимания к социальным проблемам. Рассматривается метод социальной рекламы. Обучение методам. Студентам предлагается попробовать создать свою социальную рекламу.

Тема «Мастерская добрых дел». Цель – привлекать внимание к решению социальных проблем, формирование активного участия в социальной жизни. Направления работы: организация во время педагогической практики воспитательных бесед с учениками и привлечение их внимания к социальной среде, мониторинг социальных трудностей и путей их решения, разработка новых подходов к решению проблем, проведение социальных акций и пр.

Тема «Критические точки нашего общества». Встреча с социальным педагогом, психологом, общественными деятелями для выявления социальных проблем в окружающем районе. Выпуск стенгазеты-молнии. Определение фронта работ. Подготовка и разработка социально-образовательных проектов.

Тема «Я – активный деятель общества». Мероприятие, проводимое в конце каждого семестра, подводящее итоги работы клуба «Добрых дел», поощрение его активных членов, проведение благотворительного концерта для всей подшефной школы и детского сада. Социальные акции «Не будь равнодушным».

В ходе исследования нами определены две группы механизмов развития социальной активности студентов в социально-преобразующей творческой деятельности.

Первая группа (психологические механизмы):

- рефлексия (осмысление, переосмысление, преобразование собственного социального действия, опыта, внутреннего состояния, чувств, переживаний);
- подражание ролевым моделям (наличие «образцов» креативного поведения в социальной среде);
- интериоризация (усвоение социального опыта путем преобразования совместной деятельности в индивидуальную).

Вторая группа (педагогические механизмы):

- личностные (индивидуально-психологические особенности студентов и преподавателей);
- внутригрупповые (особенности взаимодействия участников группы);

- процессуальные (различные виды деятельности как игра, общение, проектная, исследовательская и пр.);

- институциональные (взаимодействие с вузом как воспитательной организацией).

Результаты контрольного среза показали, что уровень развития социальной активности студентов в конце опытно-экспериментальной работы повысился за счет реализации программы социального творчества «Мы вместе – значит мы сила» и использования следующих форм работы: флешмобы, акции, встречи, вечера, информационное зеркало (социальная реклама), тренинги, коллективные творческие дела, конкурсы и пр.

Таким образом, в ходе творческого проектирования студенты учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта.

Важен этап перехода теоретического компонента проекта к его практической реализации и воплощению в реальной социально-преобразующей творческой деятельности. На наш взгляд, именно баланс процесса теоретической разработки модели и практической реализации проекта в окружающем социуме будет способствовать результативному развитию социальной активности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремина Л.И. Социализирующее влияние учебной группы на творческое развитие студентов // *Философия образования*. 2013. № 4. С. 129-135.

2. Еремина Л.И. Творческое развитие личности младшего школьника // Психолого-педагогические особенности младших школьников: монография. Часть 3. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. С. 126-129.

3. Еремина Л.И., Нагорнов Ю.С., Нагорнова А.Ю. Технологии креативного развития студентов технических специальностей // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 1-1. С. 78-81.

4. Нагорнова А.Ю. Педагогическая психология: Методические рекомендации для студентов педагогического факультета по специальности «педагогика и методика начального образования». Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2009. 66 с.

5. Нагорнова А.Ю., Денисова Г.М., Карпеев С.А., Стрюкова Г.А., Гнедова С.Б., Еремина Л.И., Абрамова О.А. Основы педагогики и психологии младшего школьника: монография. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2012. 329 с.

6. Нагорнова А.Ю., Стрюкова Г.А., Еремина Л.И. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Часть 3. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 175 с.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: КНОРУС, 2010. 744с.

Тезисы публикуются при поддержке гранта РГНФ (проект №13-16-73004 а(р))

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROJECT ACTIVITY

© 2014

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

D.D. Belozeroва, student

The Ulyanovsk state pedagogical University named after I.N. Ulyanova, Ulyanovsk (Russia), Dasha090408@rambler.ru

УДК 1:37.01

**С.И. ГЕССЕН И В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ: ДИАЛОГ ДВУХ КОНЦЕПЦИЙ
ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

А.И. Есюков, доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии гуманитарного института
Филиал ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова» в г. Северодвинске Архангельской области,
Северодвинск (Россия), *esukovai@yandex.ru*

Е.И. Жилева, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и культурологии гуманитарного института
Филиал ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова» в г. Северодвинске Архангельской области,
Северодвинск (Россия), *gessenjil@yandex.ru*

В статье рассматриваются аксиологические основания педагогических концепций С.И. Гессена и В.В. Зеньковского. Как отмечал С.И. Гессен, «борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» [8, с. 20]. Задача статьи – показать, каким образом различие философско-мировоззренческих ориентаций двух представителей Русского Зарубежья определяет альтернативность их подходов к пониманию и реконструкции идеалов, целей, ценностей и содержания образования. С этой целью выявляются онтологические, гносеологические и социокультурные основания образовательных парадигм, их концептуально-методологический и аксиологический потенциал.

С.И. Гессен (1887-1950) и В.В. Зеньковский (1881-1962) обсуждали в своих трудах сложные вопросы вхождения отечественного образования в европейское образовательное пространство. В центре их исследований оказались проблемы «воспитания человека к свободе», вопросы о соотношении мировоззрения и образования, автономии и теонии личности, религиозного и светского, национального и общечеловеческого, в образовании.

Гессен считал себя учеником философии ценностей Г. Риккерта [7, с. 781]. Влияние установок Баденской школы неокантианства на его стиль мышления отмечено многими русскими философами [15, с. 247]. Понимание педагогики как «прикладной философии» сформировалось у С.И. Гессена под влиянием «Социальной педагогики» П. Наторпа. Отечественный мыслитель различает, вслед за Кантом, понятия *трансцендентальное* и *трансцендентное* и относит первое понятие к априорным условиям опыта, акцентируя, в отличие от Канта, историчность предпосылочного знания. Область «трансцендентного» понимается в значении бытия, выходящего за «границы возможного опыта» и относящегося к «ноуменальному» бытию, недоступному «возможному опыту». Кант относил сюда *Бога, Свободу и Бессмертие души*, недоступных для теоретического познания, но играющих важную роль в качестве регулятивных идей «чистого разума» и постулатов «практического разума».

Гессен рассматривает социальную онтологию в виде иерархической системы ценностей, распределенных по хозяйственно-экономической, политико-правовой и духовно-нравственной сферам жизнедеятельности человека. В этом обнаруживается влияние идей многослойности бытия «новой онтологии» и теории ценностей Н. Гартмана [3, с. 241]. Человек, утверждал Гартман, является одновременно физическим, органическим, психическим, социальным и духовным существом, подчиненным закономерностям всех уровней каузальной детерминации соответствующих «планов» бытия, над которыми надстраивается телеологическая детерминация ценностями. Нравственная свобода понима-

лась Гартманом, как и Наторпом, в русле кантовской идеи *автономии*, противопоставившейся религиозной концепции *теономной* личности. Эти идеи были близки Гессену.

Ценности культуры распределялись Гессеном, под влиянием историософии Н.Я. Данилевского, по трем «слоям» жизнедеятельности общества: 1) «хозяйство и техника» («цивилизация»); 2) «политика и право» («гражданственность»); 3) «образованность» (наука, искусство, нравственность и религия) [8, с. 26-27; 11, с. 507-508]. Позднее религия была выделена Гессеном, как и у Данилевского, в четвертый и высший – «план благодатного бытия», однако с другим пониманием религиозной веры [7, с. 762].

С.И. Гессен критикует вслед за Кантом и Г. Риккертом психологизм как общую догматическую предпосылку эмпиризма и рационализма, утверждая, что «вопрос о происхождении знания не имеет ничего общего с вопросом о смысле и значении». Эмпиризму и рационализму противопоставляется критическая рациональность и «критическая дидактика» [8, с. 240-242, 397]. «Коперниковское дело» Канта, разъясняет Гессен, состоит в открытии того факта, что опыт «не преднаходится, а строится научным знанием». При таком подходе *бытие* оказывается «логической категорией», «печатью», «которую именно знание прикладывает к данным чувственного восприятия, придавая им тем самым достоинство существующих» [8, с. 243].

Отечественный мыслитель отмечает, вслед за Кантом, что знание не есть «механическое нагромождение данных опыта» и задача науки состоит в том, «чтобы внести целостность в наши восприятия» [8, с. 243]. Главной задачей научного образования признается не простое накопление быстро устаревающих знаний, а овладение методом получения этого знания. Гессен утверждает, что «метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания» [8, с. 246]. В разработке такого метода философ опирался на диалогическую платоновскую философию и «гетерологический метод» Риккерта. «Критическая дидактика», по Гессену, «воспитывает к подлинной свободе мышления» и противопоставляется «формальной дидактике». Метод научного мышления «передается путем заразы, непосредственно от человека к человеку <...> на этом зиждется значение учителя в школе [8, с. 248, 250-251].

Гессен убежден, что философия должна быть *рациональной, критической, системной, ценностно ориентированной и открытой* для развития. Функции философии реализуются через конкретные области культуры, в том числе и через образование. Так педагогика становится «прикладной философией». Влияние трансцендентализма проявилось у Гессена в светском понимании культуры, внерелигиозном обосновании цели и ценностей образования, а также в утверждении автономии человека и образования как социального института.

В.В. Зеньковский был сторонником христианизированного платонизма и выводил культуру из культа [1, с. 510-515]. Гессен, напротив, рассматривал религию только как «часть культуры» [6, с. 69]. «Христианская философия» выстраивалась Зеньковским на основе идей креационизма, провиденциализма и эсхатологизма, с претензией дать «последние» ответы на вопросы о «природе», назначении человека и смысле его жизни. Гессен отличало иное понимание философии, которая, по его убеждению, «не может быть заключена раз навсегда в какую-нибудь определенную систему. Это вечная задача, решение которой бесконечно удалено от нас» [6, с. 70].

Кантовское различие «вещи самой по себе» и «явления» переводится Гессеном в гносеологический и аксиологический план: «вещь сама по себе» становится принципом цели и единства, бесконечно отодвигающимся горизонтом познания, методологическим и аксиологическим нормативом. Гессен критиковал метафизику за «реализм понятий» и утверждал, что она «ведет за собой нарушение границ между чистой логикой (формой) и

науками о действительности (содержанием)» Такая «метафизика» – это стремление заменить знание верой и «рационализировать иррациональное» [6, с. 41-42, 46].

В *социальной онтологии* Гессен выделяет четыре плана человеческого существования: *биологическое, социальное, духовное и благодатное*. При этом план «духовно-благодатного бытия» понимался им в конце жизни как процесс бесконечного сближения души человека с «Царствием Божьим» на основе «любви к Богу». Однако философ и в последние годы жизни называл *Богом* «потенцированную любовь к ближнему» и полагал, что духовное «преображение» человека должно осуществляться вне «мистического тела Церкви», через построение правового государства, сочетание интересов человека и общества, обеспечение права человека на «достойное существование». «Правовой социализм», по убеждению Гессена, призван «сохранить вечную правду либерализма, начало человеческой свободы и автономии, раскрытое в «фаустовской культуре» [8, с. 182; 9, с. 378]. Отсюда и *Церковь* понимается философом в русле идей этикотеологии Канта как «этическая общность» («*gemeines Wessen*»), то есть «объединение людей под водительством законов добродетели в их чистом виде» или «единение на основе только *моральных*, а не каких-либо других побуждений». Кант утверждал, что «истинная церковь» должна быть «очищена от слабоумия суеверия и от безумия фанатизма» [20, с. 163, 171]. Отсюда и «спасение» интерпретируется Гессеном как «очищение («*Erlösung*», «*Deliverance*») души от зла». Философ разъясняет эту мысль для англоязычного читателя: «спасение» – это «*the super-spiritual process of making one's soul free from Evil*» («сверхдуховный процесс освобождения души от зла». – А.Е., Е.Ж.) [8, с. 762].

«Христианская философия» Зеньковского предполагает креационизм и дуализм Божественного и земного, трансцендентного и имманентного бытия. Социальная онтология включает не только социализацию и индивидуализацию человека, но также и его «воцерковление», без которого, по убеждению религиозного мыслителя, невозможно и «спасение» человека. Зеньковский отстаивает идею «синергии» свободы воли с Божественной Благодатью и утверждает, что достижение Царства Божьего возможно только через Церковь. Школа рассматривается как «преддверие Церкви», преподавание «Закона Божьего» включается в программу обучения. Гессен, напротив, исключает «Закон Божий» из школьной программы и не разрабатывает, в отличие от Зеньковского, методику религиозного образования, ограничиваясь кантовской этикотеологией, ориентирующей на автономную личность.

В целом, онтология выстроена Гессеном в соответствии со светской философской традицией Нового времени, вне религиозных допущений. Зеньковский, напротив, развивал концепцию бытия на основе учения о «софийности мира», выступая преемником философии всеединства В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова и П.А. Флоренского [16, с. 267-268; 17, с. 400].

Антропология Гессена основывается на «практической философии» Канта и его *этикотеологии*, отличающейся редукцией сферы *божественного* к области *моральности* и внерелигиозным подходом к оценке перспектив политико-правового и духовно-нравственного формирования человека. Отсюда доминирующими ценностями культурно-антропологической парадигмы российского неокантианца оказываются *личность, свобода, автономия, долг, творчество, ответственность* и др. «Личная свобода» понимается Гессеном как победа человека над своим «внешним Я», она оказывается возможной лишь через устремление к «сверхличным целям» культуры [8, с. 230, 232].

Зеньковский строит педагогическую антропологию как «христианскую философию» с установками *креационизма* и «поврежденности человеческой природы» в результате *грехопадения*, а также признанием двойственности и «биполярности» человеческой личности, возможностью *искупления и спасения* на путях «богоуподобления». Провиденциализм и эсхатологизм, синергизм свободы воли и Божественной Благодати, утвержде-

ние *теономии* против *автономии* личности оказываются сущностными параметрами христианской философско-педагогической антропологии В.В. Зеньковского.

В понимании свободы и социализации человека оба мыслителя, на первый взгляд, едины. Они утверждают, что *свобода* не «данность», а «задание», «долг» человека, но при этом Гессен понимает *свободу* как бесконечное восхождение человека к ценностям Культуры во всех её разновидностях, как творчество и самореализацию. Философ ссылается на Канта и определяет свободу как «автономию, или самозаконность, равно отличную как от незаконного произвола, или аномии, так и от следования извне, другими предписанному закону, т.е. гетерономии (чужезаконности)» [4, с. 58-60]. Для Зеньковского *свобода* человека – это всегда синергия «свободы воли» и Благодати в бесконечном нравственном совершенствовании человека и приближении к абсолютным религиозным ценностям.

Гессен понимает *свободу* человека на основе его социализации, внецерковной индивидуализации и вхождения в культуру в процессе школьного и послешкольного образования, а также в процессе творческой самореализации через приобщение сначала к ценностям и традициям национальной культуры, а затем – к «общечеловеческим духовным ценностям». Среди этих ценностей философ называл в статье «Идея нации» (1915) «добро, право, науку, искусство, религию» [5, с. 84].

Зеньковский раскрывает *свободу* человека через его социализацию и «персонализацию» на основе церковной «соборности», а творческая самореализация понимается им через приобщение к ценностям христианской культуры. Церковь признается единственной хранительницей не только «правoverия», но и «истинного знания», «подлинного искусства» и «свободы во Христе». «Идея православной культуры, – по его убеждению, – светит нам, как огненный столб, указывающий нам путь вперед». Это идея «*оцерковления* всей культуры». Таким образом, Зеньковский отождествляет общечеловеческие ценности с ценностями культуры Православия [14, с. 68-69, 77, 83].

Отсюда следует различное понимание Гессеном и Зеньковским «триады социализации». Для Гессена, как последователя «практической философии» Канта, социальной педагогики Песталоцци и Наторпа, *социализация* – это восхождение человека в процессе образования от *аномии* к *гетерономии* и *автономии*, как бесконечный процесс вхождения человека в Культуру. У Зеньковского человек в процессе образования переходит со стадии *аномии* к *гетерономии* и затем – к *теономии* через приобщение к ценностям Православия и благодаря вхождению в «мистическое тело Церкви». Вне связи с Абсолютом, утверждал религиозный мыслитель, «человек теряется в системе природы, растворяется в слепой и безустанной смене явлений». Таким образом, Зеньковский противопоставил «этической автономии» Канта и неокантианцев (С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн, Г.Д. Гурвич, В.Э. Сеземан) «мистическую этику», связывающую «внутреннюю жизнь души с Богом» и выдвигающую «на первый план преданность воле Божьей». Наша свобода, отмечал он, «расцветает лишь в общении со Христом». Православный мыслитель убежден в том, что «совершенно неправильно характеризовать систему христианской этики, как систему гетерономии <...> свобода не есть всецело индивидуальная функция, а *есть проявление церковности в нас*. Мы свободны лишь в Церкви, лишь со Христом» [12, с. 140-144].

Как видим, два подхода к философии образования отличаются разным отношением к трансцендентному. Для С.И. Гессена Бог – это, как и для Канта, всего лишь трансцендентальная регулятивная идея «чистого разума» и постулат «практического разума», не отсылающий к трансцендентной реальности и не предполагающий её. Выше культуры, для Гессена, – только Культура, создаваемая человеком при одном условии: «как если бы» («als ob») Бог существовал. В.В. Зеньковский приводит пример с духовным кризисом Л.Н. Толстого и утверждает, что «основы жизни могут быть найдены лишь при связи

нашей с сверхразумным и сверхнатуральным – с Богом» [12, с. 155]. Мыслителей объединяет лишь признание необходимости «бесконечной задачи моральной работы над собой» в процессе социализации и инкультурации.

Цель образования понимается Гессеном как воспитание к свободе через приобщение человека к культурным ценностям. Эти ценности определяют и содержание образования – хозяйственно-экономическую и политико-правовую образованность человека, его духовно-нравственное созревание, формирование собственного «я» на основе вхождения в мир ценностей культуры и создания предпосылок для творчества. Все это и стало предметом культурно-педагогической антропологии С.И. Гессена, в которой образование как важнейший социальный институт выполняет важнейшую функцию – переводит национальные и общечеловеческие ценности (истину, добро, справедливость, красоту, правовую и политическую, хозяйственную и техническую компетентность) в личностный план в неразрывном единстве воспитания и обучения. При таком подходе основой, целью и главной задачей философской педагогики оказывается гражданское воспитание в широком смысле слова как «воспитание к свободе».

У Зеньковского конечной целью и главной задачей образования выступает формирование способности человека к самовоспитанию и продвижению на пути «теозиса» и «одухотворения». Понятое таким образом формирование Человеческого в человеке предстает в его религиозной педагогике как воспитание к «христианской свободе» на основе теономной этики в перспективе идеала «обожения», который, согласно Зеньковскому, «определяет пути моральной работы» и выступает как «вершина, предполагающая целую «лестницу» со многими ступенями восхождения». Причем само это восхождение, по убеждению религиозного мыслителя, «стало возможно лишь в силу Боговоплощения, которое <...> связало человека с Богом» [16, с. 275].

Среди исследователей творческого наследия Гессена существует широко распространенное мнение, что философ в последние годы жизни пересмотрел светский подход к образованию и усилил религиозный аспект педагогики как «прикладной философии», введя «сверхдуховный уровень человеческого бытия» и используя религиозную терминологию: «Царство духовных существ», «Царство Божие», «Бог» [2, с. 13-14]. С этим трудно согласиться, поскольку Гессен, как было показано выше, сближал «Царство Божие» с кантовским понятием «этическая общность» – объединением людей, стремящихся жить по закону категорического императива. Иными словами, Гессен связывал высшую цель образования (*Bildung*) не только с «соучастием в культуре» и «самореализацией личности» («*Selfrealization of personality*»), но также и со «спасением», понимаемым как «освобождение («*Erlösung*») души от зла» [7, с. 762]. В.В. Зеньковский верно отмечал, что «Гессену не чужды религиозные темы <...>, но ему чужда религиозная постановка вопросов педагогики, которой мы дорожим» [19, с. 510].

По содержанию образования в философской педагогике Гессена доминирует светское хозяйственно-экономическое, политико-правовое, нравственное и эстетическое воспитание; у Зеньковского на первом плане – воспитание религиозное, понимаемое как «очищение сердца» и «таинственное несение креста» [12, с. 142].

Наконец, оба философа по-разному понимают автономию образования как правового принципа и социального института. Гессен признавал важность мировоззренческого воспитания, но выступал против навязывания застывших форм мировоззрения через систему образования. Зеньковский отстаивал ценности религиозного мировоззрения и полагал, что внедрение этих ценностей в образование возможно на путях «оцерковления» жизни и школы с помощью введения религиозных дисциплин в содержание образования. Гессен выступал за университетскую автономию, отделение школы от церкви и школьное самоуправление. Автономия школы связывалась им с «необязательностью обучения

Закону Божьему» из-за «догматизма религиозной педагогики» [8, с. 189, 272, 299; 7, с. 760].

Подход С.И. Гессена представляется более предпочтительным в светском правовом государстве, в котором сформировались институты гражданского общества, Церковь отделена от государства, а школа – от Церкви, признается развитие культуры, историчность мировоззрений, взаимосвязь национального и общечеловеческого в культуре. Однако и здесь возникают поставленные ещё славянофилами вопросы о том, какие ценности хозяйственно-экономической, семейно-бытовой, политико-правовой и духовно-нравственной сфер жизни Европы можно «заимствовать» россиянам для успешного развития, а от каких «уклоняться»? Современные «нестроения» российской жизни подтверждают вывод Н.Я. Данилевского о том, что ценности, выработанные в условиях одних укладов жизни, могут оказаться деструктивными для обществ с иным типом цивилизационного развития.

С.И. Гессен называл педагогику Зеньковского не только «религиозной» или «вероисповедальной», но даже – «церковной педагогией» [10, с. 475]. В.В. Зеньковский не без оснований называл педагогику своего оппонента «идеалистической», «*geisteswissenschaftliche Padagogik*», «персоналистической педагогией», игнорирующей историческое и культурное своеобразие России. Можно по-разному относиться к пониманию целей и задач педагогики в религиозной и культурно-антропологической парадигмах философии образования Российского Зарубежья 20 – 50-х гг. XX в. Обе парадигмы могут задавать свои по-разному понимаемые гуманистические образцы и векторы модернизации целей, ценностей и задач образования.

В основе рассмотренных философско-педагогических концепций лежат разные культурные ценности, связанные с глубинными экзистенциальными предпочтениями: у С.И. Гессена – светские ценности «*общечеловеческого универсализма*», отделение церкви от государства и школы, понимание церкви как «этической общности», *автономия личности* и научная рациональность с доминантной установкой на *знание*, не исключающее *веру* как *уверенность*; у В.В. Зеньковского – религиозные ценности «христианского универсализма», «симфоническое согласование Церкви и государства», «оцерковление школы», понимание Церкви как «тела Христова», *теономия личности*, «церковный разум», «утверждения веры, опирающиеся на Откровение» и расширяющие возможности научной рациональности за счет «знания сердца», интуиции и другого «личностного знания». Проблема согласования ценностей культурно-антропологической и религиозно-философской образовательных парадигм всегда будет вызывать вопросы, по существу которых никогда не может быть сказано последнее слово.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов А.И. Платонизм // Абрамов А.И. Сборник научных трудов по истории русской философии / Сост. и подгот. текста, предисл. В.В. Сербиненко. М., 2003.
2. Валицкий А. Сергей Гессен: философ в изгнании // Гессен С.И. Избранные сочинения. М., 1999.
3. Гартман Н. Систематическая философия в собственном изложении // Фауст и Заратустра. СПб., 2001. См. также: Гартман Н. Старая и новая онтология // Историко-философский ежегодник. М., 1988. С. 321-324; он же. Этика. Гл. 28. Об иерархии ценностей. СПб., 2002. С. 291 и след.
4. Гессен С.И. Дисциплина, свобода, личность // Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
5. Гессен С.И. Идея нации // Гессен С.И. Избранные сочинения. М., 1998.
6. Гессен С.И. Мистика и метафизика // Гессен С.И. Избр. сочинения. М., 1998.
7. Гессен С.И. Моё жизнеописание // Гессен С.И. Избр. сочинения. М., 1998.

8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
9. Гессен С.И. Правовое государство и социализм // С.И. Гессен. Избр. сочинения. М., 1998.
10. Гессен С.И. Русская педагогика в XX в. // С.И. Гессен. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
11. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Предисл. С.Г. Киселева, М.А. Маслина. М., 2003.
12. Зеньковский В.В. Автономия и теонимия // В.В. Зеньковский. Собр. соч.: В 2 т. М., 2008. Т. 2. С. 139-150.
13. Зеньковский В.В. Апологетика // В.В. Зеньковский. Христианская философия. М., 1996.
14. Зеньковский В.В. Идея православной культуры // В.В. Зеньковский. Собр. Соч.: В 2 т. М., 2008. Т. 2.
15. Зеньковский В.В. История русской философии. В 2 т. Т. 2 (1). Л., 1991. См. также: Лосский Н.О. История русской философии. М., 1991. С. 226; Яковенко Б.В. История русской философии. М., 2003. С. 363, 417.
16. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. М., 1997.
17. Зеньковский В.В. Преодоление платонизма и проблема софийности мира // В.В. Зеньковский. Собр. Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 2008. С. 394-419.
18. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке // В.В. Зеньковский. Педагогика. Клин, 2002.
19. Зеньковский В.В. С.И. Гессен как философ и педагог // Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
20. Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.

S.I. GESSEN AND V.V. ZENKOVSKY: THE DIALOGUE BETWEEN THE TWO CONCEPTS OF EDUCATION

© 2014

A.I. Esukov, doctor of philosophical sciences, Professor Department of philosophy and culture of the Humanitarian Institute

Northern (Arctic) federal university named after M.V. Lomonosov, in Severodvinsk, Arkhangelsk region, Severodvinsk (Russia), esukovai@yandex.ru

E.I. Zhilyaeva, candidate of philosophical sciences, the senior lecturer, Department of philosophy and culture of the Humanitarian Institute

Northern (Arctic) federal university named after M.V. Lomonosov, in Severodvinsk, Arkhangelsk region, Severodvinsk (Russia), gessenjil@yandex.ru

УДК: 370.1 + 370.17+ 370.182.6

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

© 2014

Т.Г. Жаровцева, доктор педагогических наук, профессор
Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Одесса (Украина), tanya1209z@rambler.ru

Исследуя теоретические основы неблагополучной семьи, считаем, что проблема важна для общества, поскольку семья осуществляет социализацию личности, она являет-

ся концентрированным выразителем отношения ко всем аспектам воспитания. Необходимость изучения семьи в социальном ракурсе определяется тем, что именно семейно-бытовая сфера вызывает серьезные проблемы в области воспитания, сказывается на экономической и духовной стабильности жизни общества.

В области исследований семьи определенный интерес представляет первоначальный этап социализации личности, который вызывает потребность в интимизации человеком своего бытия. В педагогической литературе (О. Антонов, А. Васильев, В. Котырло, В. Постовой, С. Тищенко, З. Янкова) семья, как социальный институт, с определенной типизацией, которая определяется как благополучная и неблагополучная. Критерием оценки благополучия или неблагополучия выступает воспитанность детей, точнее, уровень их воспитанности.

Во многих семьях основные силы и время родителей расходятся на решение материальных проблем, а не на духовное развитие детей. По данным социологических исследований, работающая женщина, уделяет воспитанию детей 16 минут в сутки, а в выходные - 30 минут. Общение родителей с детьми, их совместные занятия, к сожалению, редки и в основном концентрируются на контроле за здоровьем и обучением ребенка. Растет урбанизация общества, а с ней и анонимность отношений детей и взрослых. Это означает, что нарушение правил поведения, асоциальные поступки часто не заметны для общества. Сегодня в основном утрачены традиции народной педагогики, по законам которой воспитывалось не одно поколение, учились социальной морали, культуре, духовности. Гипертрофированная заинтересованность родителей политическими событиями и телевизионными сериалами приводит к тому, что на общение с детьми совсем не остается времени, а это соответственно создает дискомфорт во взаимоотношениях детей и родителей.

Считается, что неблагополучие ребенка наблюдается преимущественно в неблагополучной семье. Однако, «благополучие» и «неблагополучие» - понятия относительные и, по нашему мнению, должны рассматриваться только с позиции комфорта ребенка в семье.

Рассматривая категорию «неблагополучной семьи» считаем, что она базируется прежде всего на понятии «семья», а следовательно, анализ и формирование этой дефиниции возможны и логичны с позиций характеристики семьи вообще, содержательная и смысловая характеристика которой во многом определяла подходы и интенцию самого исследования.

Мы исходили из того, что категория «неблагополучная семья» - понятие ситуативное, которое определяется конкретной ситуацией существования семьи и предполагает элементы неблагополучия.

Именно «неблагополучие» как понятие и явление включает целый комплекс различных проблем. Под неблагополучием семьи мы понимаем невозможность для семьи реализовать свои основные потребности. Однако определить отношение членов семьи к таким понятиям, как «уровень жизни», его «качество», «образ жизни», «здоровье и счастье», «воспитание детей» чрезвычайно сложно. Неблагополучие - не состояние семьи, а динамический процесс жизнедеятельности семьи. Поэтому, на наш взгляд, неблагополучие семьи нельзя оценивать как объективную реальность. Вместе с тем, благополучие семьи следует рассматривать в рамках благополучия общества, уровня его развития. Критерии благополучия общества является критериями семейного благополучия и целенаправленного развития и воспитания детей. Понимание родителями проблем воспитания детей является важной составляющей семейного благополучия.

Известно, что показатели неблагополучия семьи связаны с экономическими, социальными, психологическими и личностными причинами. При этом исключаем категоричность в трактовке самого понятия «неблагополучная семья», так как считаем, что лю-

бая семья, проходя определенные жизненные этапы, испытывает состояние неблагополучия и дискомфорта в самых разнообразных проявлениях, а это означает, что подход со стороны педагога в диагностировании и поддержке необходим в более широком и разностороннем педагогическом диапазоне.

Неблагополучными принято считать семьи, в которых есть дефекты воспитания. Преимущественно в неблагополучных семьях дети больные, потому что постоянное напряжение приводит к неврозам и другим болезням. В неблагополучной семье наблюдается явное или скрытое эмоциональное напряжение ребенка. Частые наказания, окрики, недовольство со стороны родителей заставляют ребенка думать, что его не любят, что он никому не нужен. Это создает эмоциональный дискомфорт и в душе ребенка. Ребенок не может найти свое место в семье, а затем и в жизни, что в дальнейшем приводит к формированию в нем асоциального поведения.

Неблагополучная семья для ребенка - это не синоним асоциальной семьи. Существует много семей, которые с формальной точки зрения являются самодостаточными, однако для конкретного ребенка такая семья по разным причинам может быть неблагополучной. Безусловно, что семья алкоголиков, наркоманов и правонарушителей для каждого ребенка будет неблагополучной, но в большинстве случаев благополучие рассматривается только в отношении конкретного ребенка. Мы согласны с мнением М. Буянова, что система отношений «семья – ребенок» имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная [1].

В связи с изменениями, которые происходят в государстве, возникает новый тип семьи, так называемые обеспеченные семьи. Но именно в таких семьях родители постоянно испытывают страх за свое будущее, за свою жизнь и жизнь своих детей. Эта тревожность и страх передаются детям, усиливает эмоциональное неблагополучие ребенка в семье. Социологи и психологи фиксируют высокий кризис в семейных отношениях. Итак, материально обеспеченные семьи, попадают сегодня под разряд неблагополучных для формирования личности ребенка.

Особенно неблагоприятные условия для развития ребенка наблюдаются конечно в семьях с очень низким материальным уровнем. Безусловно, перечень причин, которые не позволяют или мешают родителям эффективно воспитывать детей, можно продолжить. Однако и указанных вполне достаточно, чтобы констатировать неблагополучие детей во многих современных семьях.

Встречаются внешне нормальные семьи, где родители чрезмерно заняты своими делами, а потому недостаточно внимания уделяют воспитанию, что и сказывается на эмоциональном состоянии ребенка. Вместе с тем семья может быть неполной, но более полезной для ребенка, где царит мир и покой, которые способствуют полноценной жизнедеятельности членов семьи. Среди весомых причин неблагополучного состояния детей в семье является низкий уровень педагогической культуры родителей, их педагогическая неподготовленность, отсутствие соответствующих способностей, элементов педагогического мастерства и интереса к этому виду деятельности. Интерес к проблемам неблагополучных семей привлекает внимание исследователей различных отраслей социальных, психолого-педагогических наук и формирует определенную систему взглядов и подходов к решению проблем таких семей.

Негативно влияет на ребенка развод родителей. Независимо от его причин воспитания детей в таких семьях имеет ряд проблем, прежде всего содержательности и продолжительности общения с ребенком. Эти и другие сложности неполной семьи такого типа отражаются на стиле общения: теряются уравновешенность, доброжелательность; возникают раздражительность, безразличие; ухудшается эмоциональная атмосфера в семье.

Устойчивые внутрисемейные конфликты формируют конфликтные семьи. Они возникают по причине отсутствия во взаимоотношениях между родителями взаимопонимания, взаимопомощи, искренности, морально - этической воспитанности. В таких семьях в отношениях присутствуют грубость, высокомерие, взаимные упреки и угрозы. Возникает стойкое недовольство, что приводит к семейному кризису.

Особенности конфликтной семьи зависят от стадии ее развития и особенностей индивидуализации каждого ее члена. На стадии взаимной адаптации формируются и пути выхода из конфликта. Уровень восприятия конфликтной ситуации, установки личности на ее преодоление сокращают или продолжают этот период.

Но более серьезной проблемой в таких семьях является то, что эти конфликты вызывают нервно - психические нарушения, особенно у детей. Ребенок находится в постоянной тревоге. У нее возникают противоречивые чувства к родителям, формируются такие дефекты характера, как повышенная возбудимость, страх, неуверенность относительно своего места в семье. Отсутствие положительных эмоций в кругу компенсируется поиском их в уличных компаниях, в алкоголизме, наркомании, проституции. Проблема алкоголизма родителей давно известна в педагогической теории и практике. Такие семьи аккумулируют в себе все отрицательные качества неблагополучных семей. Ребенок в такой семье рождается слабым, болезненным, с нервно-психическими проблемами, растет без заботы со стороны родителей, без достойной опеки, внимания.

В последнее время особое значение приобретает морально - культурное развитие родителей. Их низкий уровень также является показателем всех типов неблагополучных семей. Вследствие духовной ограниченности, примитивизма потребностям семья отдалается от жизни общества. Родители далеки от мысли, чтобы создать ребенку благоприятные условия для формирования и развития его личности. Соответственно уровень его умственного развития не соответствует требованиям современного общества.

В. Бочарова описывает семью с неблагополучной эмоциональной атмосферой, в которой родители не только равнодушны, но и без соответствующей уважения относятся к своим детям, а также семьи, в которых отсутствуют эмоциональные контакты между членами семьи, безразличие к потребностям ребенка при внешнем благополучии отношений. Ребенок в таких условиях пытается найти эмоциональные отношения вне семьи. Есть и семьи с нездоровой нравственной атмосферой, когда ограничены социальные потребности и интересы детей и которые приводят в аморальный образ жизни последних. В основу этой классификации положены эмоциональные переживания ребенка [2].

М. Раттер признает причиной появления «трудных» детей семейные травмы и конфликты в семье, недостаточной любовью родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании, пребывание в детском доме. Автор считает, что дети нередко усваивают не только положительные, но и негативные образцы поведения родителей, иногда доводя их до крайности. Они часто стремятся сравнивать слова родителей с их делами [5]. Ученый определяет и другие факторы, отрицательно влияющие на ребенка. Таковы жестокие ограничения и гиперопека со стороны родителей. Первые - приводят к угнетению ребенка или нервному срыву.

Заметим, что, в научной литературе также не существует четкого деления между неблагополучными семьями и семьями, которые допускают ошибки в воспитании детей, поэтому такие семьи называют «педагогически запущенными» (И. Демина). Их также следует отнести к неблагополучным [3].

Как свидетельствуют данные психологических, социальных и педагогических исследований, причин, которые не позволяют или мешают родителям положительно влиять на воспитание детей, достаточно для того, чтобы констатировать факт существования неблагополучия детей во многих современных семьях. Но одновременно каждая семья в определенный период своего существования проходит через ряд кризисов, которые ка-

саются как семьи вообще, так и отдельных ее членов. Разные периоды жизни семьи вызывают у ее членов различные стрессы. Они провоцируют реальные кризисы и побуждают каждого члена семьи или продолжить дальнейший рост и развитие, или остановиться из-за страха перемен.

Итак, под неблагополучной семьей понимаем семью как явление ситуативное и динамическое, с низким социальным статусом, не удовлетворяет своих основных жизненных потребностей, не выполняет возложенные на нее функции и которое требует постоянного социально - педагогической поддержки общества.

Семья - это сложное социально-педагогическое явление, имеет интегрированную структуру и отличается определенными параметрами. Первичная социализация ребенка в семье происходит с помощью психологических механизмов, которые имеют индивидуальный характер и зависит от типа семьи (благополучная - неблагополучная). Понимание семьи как социально-педагогического явления создает условия для формирования более широких связей между семьей и другими институтами воспитания, государством вообще, возможностей профессиональной коррекции семейного воспитания, компенсации его недостатков, повышение педагогической культуры родителей, защиты детей от негативного влияния семьи. Семья обеспечивает преемственность социальных, духовных, народных традиций. Из семьи выходят граждане общества, а это значит - какая семья, такое и общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М.: Просвещение, 1988. 208с.
2. Бочарова В.Г. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. М.: РАО, 1994. 109с.
3. Демина И.С. Трудный ребенок // Дошк. воспитание. 1990. № 3. С. 89-96.
4. Котырло В.К. Молодой семье о воспитании детей. К.,1981. 142с.
5. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987. 432с.

TRENDS OF DISTRESSED FAMILIES

© 2014

T.G. Zharovtseva, Ed.D., professor, Director of the Institute of preschool and special education
South Ukrainian National Pedagogical University named K. Ushinskogo, Odessa (Ukraine),
tanya1209z@rambler.ru

**КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ПАРАМЕТРЫ КОМПЕНСАЦИОННОЙ
МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

© 2014

Б.Е. Железовский, доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и методико-информационных технологий физического факультета
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Саратов (Россия), *kafedrafimit@yandex.ru*

Ф.А. Белов, аспирант кафедры физики и методико-информационных технологий
физического факультета
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Саратов (Россия), *belovfa@mail.ru*

Эффективность процесса обучения во многом определяется выбранной технологией, то есть последовательностью педагогических действий, сопровождающихся использованием различных форм, методов и средств обучения. Педагогические технологии во многом определяются уровнем развития общества, системой взглядов на требуемый результат обучения, достижениями науки и техники.

Представляется, что в психолого-педагогическом плане основной тенденцией совершенствования образовательных технологий является переход, в определенном смысле, от ассоциативной, а порой и статической модели передачи знаний к динамически структурным формам организации мыслительной деятельности учащихся на основе деятельностного подхода к проблеме и внедрению в дидактический процесс современных технических средств обучения. Это предопределяет включение в процесс познания не только части головного мозга, отвечающей за восприятие абстрактно-логических построений, но и той, которая отвечает за эмоционально-чувственное восприятие учебной информации. Таковую направленность имеет мультимедийная технология обучения. Углубление и расширение дидактических возможностей передачи знаний учащимся и их восприятие потенциально связаны в рамках этой технологии с организацией новых каналов передачи и воспроизведения информации, характеризующихся большей эмоционально-чувствительной насыщенностью и информационной наполненностью. Однако отмечающееся в последние годы неопределённое увлечение этой технологией, приводящее к сокращению живого общения педагога с учащимися и в значительной степени умалению роли учебника предопределило настоятельную необходимость перехода к новой компенсационной мультимедийной технологии, в рамках которой предполагается лишь дозированная доля использования мультимедийных средств в той части учебного материала, где его информационная ёмкость мала. Метод её определения изложен, в частности, в работах [1, 2] и монографии [3].

Как справедливо отмечается в работе [4]: «Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то своё, индивидуальное, в связи, с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим можно согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщённых групп». Компенсационная технология позволяет осуществить процесс передачи знаний на более высоком эмоциональном уровне, что характерно для мультимедийной технологии, при значительно большей, но сбалансированной информационной насыщенности учебного занятия по сравнению с традиционной формой обучения. По уровню применения компенсационная технология относится к общепедагогической. По философской основе это материалистическая, гуманистически ориентированная технология.

Общепринято, что любая личность, в том числе и личность школьника, формируется на основе совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов. Оценка степени их проявления позволяет заключить, что в качестве ведущих факторов психического развития учащегося под влиянием компенсационной мультимедийной технологии следует рассматривать психогенный и социогенный факторы. По концепции усвоения предлагаемую технологию следует рассматривать как ассоциативно-рефлективную.

Исходя из анализа структуры личности, можно считать, что приобретаемые учащимися умения, знания и навыки при использовании компенсационной технологии формируются под воздействием информации, поступающей из школьных учебников, а последние годы и из сети Internet, а особенности их личностных ощущений, восприятий, памяти, мышления, мысленных логических операций, то есть психических процессов и способов умственных действий, во многом определяются спецификой мультимедийных средств обучения. По характеру содержания компенсационная мультимедийная технология является проникающей, общеобразовательной, пригодной для любого содержания, а по типу управления – мультимедийной с сохранением элементов традиционного классического обучения.

Особенностью компенсационной, как и чисто мультимедийной технологии, является возможность перехода, при необходимости, от традиционной классно-урочной формы преподавания к работе в системе малых групп и индивидуальным формам работы учащихся. Наибольший эффект при этом приносит педагогика сотрудничества. Педагогика сотрудничества в настоящее время рассматривается как отражение нового прогрессивного педагогического мышления, в полной мере соответствующего идеям гуманизации образования, совместно развивающей учителей и учащихся в атмосфере взаимопонимания, доверия, доброжелательности, когда ученик, как и учитель, становятся активными субъектами учебной деятельности.

По преобладающему методу обучения компенсационная мультимедийная технология представляет собой логически обоснованное объединение элементов традиционного обучения с мультимедийным на основе оценки информационной ёмкости учебника и возможности реализации интерактивного диалогового режима работы.

Предлагаемая технология по характеру модернизации направлена на активизацию и интенсификацию деятельности учащихся, повышение информационной насыщенности учебного занятия и его эмоционально-чувственной наполненности.

По категории контингента обучаемых – это массовая технология. Она открывает самые разнообразные варианты технологических решений, то есть в полной мере удовлетворяет критерию технологичности. При этом она может использоваться как с акцентом на мультимедийность по отдельным темам учебного курса или для решения тех или иных дидактических задач, так и на традиционный метод обучения. В этом случае технология характеризуется как проникающая [4].

Компенсационная мультимедийная технология может также характеризоваться как «основная» [4], если охватывает большинство учебных тем, а также как «монотехнология», когда не только обучение, но и все виды его диагностики, мониторинга и управления учебным процессом осуществляются на базе средств обучения, используемых в предлагаемой технологии.

Известно, что в научном плане технология – это часть педагогической науки, изучающая в соответствии с целевой направленностью педагогической системы, последовательность и содержание процессуальных действий. В процессуально описательном плане компенсационная мультимедийная технология описывает алгоритм последовательности педагогических действий, реализуемые формы, средства и используемые методы обучения.

В процессуально действенном плане технология даёт представление об особенностях функционирования компонентов педагогической системы, основные идеи которой она реализует, позволяет выявить способы оптимизации образовательного процесса и возможные пути его корректировки.

Компенсационная мультимедийная технология обучения может выступать и как общепедагогическая, и как частнопедagogическая, и как локальная, что зависит от того, в каком объёме и для каких конкретных целей она используется.

Наряду с поурочным планированием учебного материала параллельно целесообразно составлять технологическую карту образовательного процесса, предусматривая на основе учёта информационной наполненности изучаемых разделов учебника соответствующие их «компенсации» за счёт сведений из ресурсов Internet или для естественнонаучных дисциплин, в частности физики, дополнительные физические эксперименты или практические задания. В карте необходимо указывать формы, методы и средства, привлекаемые для обучения при поэтапной последовательности педагогических действий, обеспечивающих высокий уровень информативности учебного процесса. Тем самым технология приобретает логику, целостность, системность.

Логически выверенное пошаговое построение педагогических действий обеспечивает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, его поэтапной диагностики, варьирования методов, форм и средств обучения, коррекции педагогических действий с целью оптимизации результатов обучения. Иными словами, достигается управляемость педагогической технологии. В случае использования компенсационной мультимедийной технологии богатство информационного материала и разнообразие мультимедийных ресурсов реализует не только высокий уровень управляемости, но и высокую эффективность этой технологии. В частности, было показано [5], что внедрение мультимедийной технологии, функционирующей на компенсационной основе, позволило повысить успеваемость учащихся 9-х классов на 15,9 %, 10-х классов на 8,7 %, а 11-х на 26,1 %.

Поскольку большинство школ работают по однотипным учебникам и в них имеется возможность использования как традиционных образовательных, так и мультимедийных ресурсов, то можно утверждать, что разработанная компенсационная мультимедийная технология воспроизводима.

Подводя итог оценке предлагаемой компенсационной мультимедийной технологии, можно утверждать, что она в полной мере удовлетворяет основным критериям, характеризующим современные педагогические технологии: технологичности, системности, управляемости, воспроизводимости, эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов Ф.А., Железовский Б.Е. Метод оценки информационной ёмкости учебников // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. № 2(14). С. 189-193.
2. Железовский Б.Е., Белов Ф.А. Определение информативности учебного материала как метод семантико-прагматической теории информации // Научно-практич. журнал «Приволжский научный вестник». 2011. № 1. С. 71–76.
3. Железовский Б.Е., Белов Ф.А. Теория учебника. Принцип информативности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2013. 132с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
5. Елифанова М.А., Железовский Б.Е. Инновационные технологии в образовании: теория и практика: Монография. Кн. 6, Раздел IV. Результаты внедрения

мультимедийных технологий в образовательный процесс школы. Красноярск. Научно-инновационный центр. 2011. С. 91-113.

CLASSIFICATION PARAMETERS OF COMPENSATION MULTIMEDIA TECHNOLOGY

© 2014

B.E. Zhelezovsky, doctor of phys.-mat. sciences, professor of department of physics and methodik-information technologies of physical faculty

*Saratov state university named by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia),
kafedrafimit@yandex.ru*

F.A. Belov, graduate student of department of physics and methodik-information technologies of physical faculty

Saratov state university named by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia), belovfa@mail.ru

УДК 37.091.12.011.3-051:796

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2014

Я.Б. Зорий, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры и здоровья человека

*Черновицкий национальный университет им. Юрия Федьковича, Черновцы (Украина),
zoriy@ukr.net*

О.М. Киселица, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры «Здоровье человека, рекреация и фитнес»

*Черновицкий национальный университет им. Юрия Федьковича, Черновцы (Украина),
zoriy@ukr.net*

Актуальность исследования. Профессионализм человека в любой области во многом зависит от уровня сформированности мастерства. Изменения, которые происходят в общественно-экономической среде, вносят существенные коррективы в содержание подготовки будущих учителей, способствуют повышению внимания общества к формированию у них высоких педагогических и морально-этических качеств, умения самостоятельно принимать своевременные и правильные решения, и готовить высокообразованных и национально сознательных граждан государства. Особое внимание этим вопросам уделяется в Законах «Об образовании», «О высшем образовании», в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке и в Государственной программе «Учитель».

Формирование национально сознательного, творческого, мыслящего, самокритичного, с высокой педагогической культурой педагога нового типа будет реальным при приближения обучения в высшем учебном заведении к профессиональной деятельности. Становление учителя физической культуры, как и любого специалиста, определяется не только глубоким знанием основ наук, но и постоянным совершенствованием профессиональных умений и навыков. В связи с тем, что успешное решение сложных задач обучения и воспитания молодежи в значительной степени зависит от педагогического мастерства, культуры учителя, его научной эрудиции, будущим учителям необходимо дать современные знания и основательную практическую подготовку.

Постановка проблемы. Учитывая системный подход, отметим: если педагогическое мастерство является качественной характеристикой профессиональной практической деятельности, то компетентность – это то качественное, что появляется в результате практической деятельности, умение учиться, работать в коллективе, принимать реше-

ния и нести ответственность, планировать и организовывать свою работу и работу других, общаться с людьми, и устанавливать деловые контакты, выступать перед аудиторией.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественной и зарубежной литературе вышеупомянутые знания и умения характеризуются таким понятием, как «компетентность личности». Этому вопросу посвящены труды И.И. Бахтуриной, В.И. Бондаря, Л.А. Васильевой, И.И. Кобытиной, В.В. Крыжко, С.А. Сыроевой, Т.И. Сущенко и др.

Анализ работ указанных ученых и практиков свидетельствует о том, что почти все исследователи сходятся на одной мысли – сущность понятия «педагогическое мастерство» определяет содержание и структуру профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность рассматривается в сфере общих и профессиональных знаний, умений и навыков учителя в школе, вне школы, в семье, культурно-образовательных и оздоровительных учреждениях. Содержание знаний и умений классифицируется по формам профессионального назначения специалиста и направлением его деятельности. Знания и умения педагога направляются на адаптацию учащихся к специальным условиям, оздоровление их внутреннего мира, на формирование у детей способностей и т.п.

Однако в литературе и перспективном педагогическом опыте вузов недостаточно освещается вопрос профессиональной компетентности будущих специалистов и вовсе не раскрывается проблема формирования профессиональной компетентности учителей физической культуры.

Целью статьи является раскрытие профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов физической культуры в контексте требований к знаниям и способностям учителя современной школы и тех гуманистических и гуманитаристических преобразований, происходящих в ней. Исследование этой проблемы экспериментальным путем обеспечит качественную подготовку будущих специалистов в области физической культуры.

На наш взгляд, основу высокого и достаточного уровня профессиональной подготовки специалистов физической культуры составляют фундаментальные знания в области общей возрастной и социальной психологии и педагогики, знание особенностей и методов обучения, коррекционной и реабилитационной работы в различных социумах, специальные профессиональные знания, умение организовать процесс обучения, общения с детьми, выявлять личностные, межличностные трудности и конфликты, организовывать и проводить массовые и коллективные детские мероприятия различной направленности и т.п.

Т.И. Сущенко дополняет профессиональный портрет педагога еще и его творчеством. Она акцентирует внимание на том, что педагог-творец – ярко выраженный эрудит, который точно представляет завтрашний день, он действует не только сегодня, но и в будущем [7]. По структуре профессионально-педагогической компетентности Т.И. Сущенко, педагог не управляет (руководит, организует, контролирует), а только учит и воспитывает. Этот аспект, на котором настаивает автор, является ценным в свете существующих рыночных отношений в туризме.

Исследователь В.П. Симонов предлагает профессиональную компетентность педагога определять по пяти факторам: первый – организаторская деятельность, второй – его личностные качества, третий – учебная деятельность педагога, четвертый – его воспитательная деятельность; пятый фактор – учебно-познавательная деятельность учащихся, ее организация учителем [4].

Мы разделяем мнение выдающегося ученого В.П. Симонова, но частично. Считаем, что первый, четвертый и пятый факторы являются сферой знаний и навыков педагога по видам. Дробить их нецелесообразно. Второй фактор – это личностные качества, которые формируются и воспитываются эффективно тогда, когда будущий специалист мотиви-

вирован на свою специальность, профессию, имеет достаточно развитый уровень рефлексивности. Поэтому наиболее близкими для нашего исследования являются взгляды украинских ученых Н.Ф. Денисенко, В.В. Крыжко, Л.И.Мищик, Е.М. Павлютенкова, осмещающих компетентность по трем сферам: операционно-технологической (знания, умения и навыки), мотивационной (направленность на детей и профессию, сформированность личных качеств) и рефлексивной.

Структуре профессиональной компетентности были также посвящены работы таких ученых: А.М. Новикова, Н.Н. Платишева, В.И. Слободченка, А.М. Новикова [1, 3, 5]. Исследователи утверждают, что профессиональная компетентность предполагает: осознание личностных стремлений к деятельности, потребностей и интересов, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности, понимание своих социальных ролей; самооценку личностных свойств и качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств; регулирование собственного профессионального становления.

Вышеизложенные идеи о профессиональной компетентности были бы неисчерпанными, если бы не рассматривались в структуре системного подхода к формированию профессионализма.

Каждая система имеет свои подсистемы и элементы. В системе профессиональной компетентности тоже есть подсистемы со своими элементами (целями, задачами, средствами, формами, функциями, принципами, методами). Эти элементы – дидактические единицы, которые можно назвать компетенцией. Такой подход утверждается специализацией, существующей сегодня в системе высших учебных заведений.

В литературных источниках под образованием понимается процесс и результат овладения системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование мировоззрения и других качеств личности. Под обучением – целенаправленный процесс взаимодействия обучающего (преподавателя, учителя) и учащегося. В этом процессе осуществляется образование человека.

Если образование в целом – процесс и результат овладения системой научных знаний, то профессиональное образование является процессом и результатом овладения специфическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для овладения определенной профессией и квалификацией.

Профессиональное образование является целенаправленным процессом обучения и воспитания в интересах личности, государства, общества, сопровождающийся констатацией соответствия будущего специалиста определенным государственным образовательным уровням. В нашем понимании – это профессиональная компетентность, состоящая из различных блоков знаний, умений и навыков.

Итак, обобщая различные научные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров, определим следующие закономерности: профессиональная подготовленность педагогов должна осуществляться в едином образовательном пространстве государства и по уровням образования с учетом системного подхода к формированию феномена «педагогическое мастерство» (школа – педагогический колледж – высшее учебное заведение – школа – последипломное образование – школа); профессиональная компетентность как высший уровень педагогической деятельности состоит из общих и специальных блоков (компетенций), блоки имеют свои показатели и такие же сферы, как и педагогическое мастерство: операционно-технологическую, мотивационную, рефлексивную; специальные блоки содержат различные виды компетенций, которые составляют суть профессии и содержание специализации; компетенции бывают: общие и функциональные (по видам деятельности педагога, его функциональным обязанностям).

Вышеупомянутые закономерности позволили нам предположить существование профессионально-педагогической компетенции учителя физкультуры и разработать лич-

ные концептуальные подходы, которые реализовывались нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Все типы педагогической деятельности, функции учителя физического воспитания влияют на школьников не самостоятельно, а через интегрирующую функцию – изучение, воспитание и оздоровление школьников.

Все перечисленные компоненты педагогической деятельности на практике находятся в тесной связи. Человек не может быть универсальным, воплощая все достижения, каждый человек имеет ту или иную неповторимую черту, достоин ярче, лучше, чем другие раскрыть, проявить себя. Учитель, раскрывая высокий уровень мастерства в конструктивной деятельности, не всегда находится на высоте. Может быть развита больше, чем у других, гибкая деятельность учителя, покрывающая имеющиеся место недостатки в других сферах его работы.

Стиль является средством эффективного, приспособленного человека к объективными потребностями профессии. Он представляет собой совокупность общих и индивидуальных способов работы, позволяет специалисту максимально реализовать свои ценные качества и компенсировать недостатки.

Стиль выражается в структуре деятельности, в пропорциях отдельных ее элементов. Анализ специальной литературы и опыт работе позволяют говорить о том, что в педагогической профессии существует большое, если не безграничное, количество индивидуального стиля, которое ведет к успеху в изучении и воспитании подрастающего поколения.

Так, в деятельности учителя физического воспитания обнаружены три четко выраженных индивидуальных стиля деятельности. Особенностью каждого из них является способность совмещать основные компоненты педагогической деятельности – конструктивного, организаторского и коммуникативного. Индивидуальный стиль проявляется не только в целостной деятельности, но и в отдельных ее компонентах.

Особенность организаторской деятельности учителя физического воспитания заключается в том, что у одних более широкий диапазон организаторских функций и более общая активность в организации коллективной и индивидуальной деятельности школьников. Для других характерен более высокий уровень личной организованности и большая ответственность при проведении различных физкультурных мероприятий. Так, некоторые компоненты педагогической деятельности также определяют индивидуальный стиль работы учителя в целом.

Содержание знаний и умений учителя обусловлено целями и задачами работы по физическому воспитанию школьников, а также структурой физкультурно-педагогической деятельности. Педагогические умения, сформированные на основе личных способностей для выполнения педагогических функций, лежат в основе педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство определяется как искусство обучения и воспитания, постоянно совершенствуется. Она предполагает наличие педагогических способностей, общую культуру, компетентность, широкую образованность, психологическую грамотность и методическую подготовку, способность ясно излагать учащимся учебный материал, делать его доступным для детей, вызвать интерес к предмету, активизировать учащихся. Учитель должен уметь (при необходимости) должным образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное – понятным.

Сегодняшнее понимание профессионального мастерства включает в себя способность не только доносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и организовывать самостоятельную работу учащихся, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, организовывая ее в нужном направлении.

Все названные компоненты мастерства проявляются не отдельно (то как знания, то как умение и т.д.), а интегрально, в действиях и поступках, в умении решать поставленные педагогические задачи, в способности организовать учебно-воспитательный процесс. Благодаря педагогическому мастерству учитель реализует свои профессиональные функции: передает ученикам социальный опыт, формирует у них социальные и личные качества, готовит к будущей взрослой жизни.

В системе высшего образования при подготовке будущих специалистов необходимо учитывать следующие условия: факультеты физической культуры в процессе подготовки учителей должны ориентироваться на дальнейшее развитие педагогического мастерства (высокий уровень компетентности и компетенции) по его степеням. Первая степень – это специалист, который только адаптирует свои знания и умения в практической педагогической деятельности. Второй – педагог-мастер. Третий – педагог-новатор.

В процессе формирования педагогического мастерства – одного из условий успешной педагогической деятельности в сфере физической культуры – необходимо овладение движениями в различных жизненных ситуациях. Считаем, что именно это должно быть главным компонентом в структуре профессионально-педагогической компетентности учителя физической культуры.

Подытоживая анализ различных интерпретаций профессиональной подготовки будущих специалистов, мы выделили три основных качества, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагога. Это – знания, умения, навыки по указанной деятельности; организаторские и коммуникативные способности, что является реализацией творческого потенциала педагога и средством его мотивации и самосовершенствования.

Опыт показывает, что отдельные студенты, проучившись 3-4 года или даже закончив учебное заведение, включаются в конкретную педагогическую деятельность и только тогда выясняется их профессиональная непригодность. Это заставляет их менять профессию. Причина этого заключается, чаще всего, в отсутствии у личности устойчивых, выраженных социально-педагогических качеств, создает значительные препятствия на пути формирования педагогического мастерства, профессионального становления молодого специалиста.

Поскольку педагогическая профессия относится к творческим сферам деятельности, было бы целесообразно в процессе отбора молодежи на учебу на педагогические специальности осуществлять профессиональный отбор на конкурсной основе (как это принято при вступлении в театральные, художественные, музыкальные учебные заведения).

Все вышеизложенное дает возможность сделать следующие выводы:

Содержание профессиональной педагогической физкультурной подготовки является педагогически адаптированной системой знаний, умений, навыков, общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и технологий профессиональной педагогической деятельности.

Ведущим ориентиром в процессе формирования содержания многолетней системы подготовки выступает феномен образования. Гносеологическое и ценностное содержание профессионально-педагогической компетентности специалиста позволяет дифференцировать его образовательное пространство и уровни сформированности профессиональной компетенции будущих учителей физической культуры путем реализации педагогических функций обучения, воспитания и развития индивидуума, разработанных программ.

Педагогические кадры новой Генерации призваны сочетать высокий профессионализм с глубоким осознанием современных общественных потребностей, поэтому в

формировании личности учителя мы видим два главных аспекта – профессиональный и общекультурный.

В процессе допрофессиональной, фундаментальной вузовской подготовки и последипломного педагогического образования следует не только давать знания, но и формировать личность педагога, лелеять его, чтобы, как говорил великий Т.Г. Шевченко, «учитель был апостолом правды и науки, олицетворением совести нации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. № 3. 1996. С. 3-8.
2. Островерхова Н. Формування вчителем «власної школи» педагогічної майстерності // Завуч (Шкільний світ). 2006. № 7. С. 5-7.
3. Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его постижения (В поисках практико-ориентированных дидактических подходов). К. : Издатель Енеке О.М., 2000. 119с.
4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. М. : РПА, 1995. 226с.
5. Слободченко В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. 2001. №1. С. 14-28.
6. Соф'янци Е. Структура професійної компетентності сучасного педагога // Управління освітою. 2006. № 17. С. 4-5.
7. Сущенко Т.І. Управління позашкільним педагогічним процесом. Запоріжжя: ЗОШ І. 1993. С. 40.

PEDAGOGICAL MASTERY AS INDEX OF PROFESSIONALISM OF FUTURE TEACHER PHYSICAL CULTURE

© 2014

Y.B. Zoriy, candidate of pedagogical sciences, dean of college physical education and public health

*Chernovtsy national university named afer Jury Fed'kovich, Chernovtsy (Ukraine),
zoriy@ukr.net*

O.N. Kyselytsia, candidate of pedagogical sciences, assistant of the department «Health, recreation and fitness»

*Chernovtsy national university named afer Jury Fed'kovich, Chernovtsy (Ukraine),
zoriy@ukr.net*

УДК 374.8

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СООБЩЕСТВ КАК ПРОСТРАНСТВО САМООРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК ПОДДЕРЖАНИЯ «ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ» В УСЛОВИЯХ «ОБЩЕСТВА РИСКА»

© 2014

М.Р. Илакавичус, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории формирования единого образовательного пространства СНГ ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, Санкт-Петербург (Россия), rim_9921@rambler.ru

Социальные технологии, с такой легкостью реализуемые сегодня в разных регионах мира в политических целях, появились не сегодня. Как и не сегодня пришло осознание: взрослый человек – это возрастной этап совсем не «застывания» личностного разви-

тия. В сложном и противоречивом обществе риска нивелируются коллективные формы социальной защиты. На смену доминирующей ориентации традиционной культуры приходит индивидуалистическая позиция; потребительство как способ жизнеустройства вытесняет смысловую проблематику. В этих условиях взрослый не меньше, чем взрослеющий нуждается в поддержке личностного развития. Именно поэтому развитые страны мира выстраивают свои системы образования, основываясь на идее непрерывности. Она структурно раскрывается в триединстве формального, неформального и информального образования. В демократических обществах два последних сектора развиваются в самоорганизации. Государственная поддержка частных инициатив, решающих общезначимые проблемы, способствует удовлетворению личностных потребностей представителей разных слоев населения в широчайшем спектре образовательных практик. Мы посвящаем данную статью консолидирующему потенциалу самоорганизации социально значимых неформальных образовательных практик для разновозрастных сообществ.

В советский период как основное, так и дополнительное образование, реализовывала строго определенную идеологию, транслируя принципиально неполный вариант историко-культурной традиции. С отменой политической монополии коммунистической партии была нивелирована и идеологическая составляющая, государство ушло из сферы досуга, оставив население один на один с не менее мощной идеологией потребления. *Человек толпы, человек массы*, являющийся легкой добычей для любого рода манипуляций, осознается сегодня как угроза стать «среднестатистической нормой». Подобная жизненная позиция идет вразрез с социальным целеполаганием, ориентированным на освоение демократических ценностей, а значит, и построением гражданского общества. *Потребитель* как тип не способен на освоение позиции ответственной свободы, его не интересуют общественные проблемы глобального порядка.

Общество периода глубинных трансформаций крайне уязвимо. Теряется ощущение «онтологической безопасности» (Э. Гидденс): нарушается культурная преемственность, сокращается количество площадок для межпоколенческого диалога. Частные инициативы могут рассматриваться как механизм «самосканирования» общества, выявляющий «точки недостачи» в социальной жизни и направляющий энергию активной части населения на их восполнение [подробнее - 1]. Ярким примером этому является английский опыт социальной самоорганизации в области неформального образования. Власти г. Белфаста, ассоциирующегося сегодня уже не с верфями, на которых когда-то строились «Татаник» и «Олимпик», не с успешными ткацкими производствами, а с недавними почти еженедельными терактами группировки «Ирландская республиканская армия», унесшими около 230 тыс. жизней, поддержали инициативу создать ... танцевальные клубы. В них стали ходить, чтобы учиться и модным танцам направления «стрит-данс» и классическим видам сначала молодые, а затем люди разного возраста, вплоть до пожилых. Оказалось, что одним увлечением объединяются и католики, и протестанты, и юные, и пожилые – так можно поддерживать уникальную неформальную диалоговую площадку, решающую целый спектр социокультурных проблем. Чиновники передали здания верфей, оборудовали их. Теперь жители города являются свидетелями нелегко и небыстро становления социального мира.

Можно с уверенностью сказать, что модель системы образования, развивающей неформальный сектор, взрастила гражданские общества многих европейских стран. Именно в секторе неформального образования возможно успешное разрешение противоречия между заявленной свободой личности и невозможностью ее реализации путем индивидуального ориентирования в многообразии образовательных маршрутов. Сам термин «неформальное образование» интерпретируется по-разному. Необходимость его введения была обусловлена международными дискуссиями по образовательным пробле-

мам развивающихся стран во второй трети прошлого века. Все больше сторонников приобретали идеи обучающегося общества. Многие были осмыслены впервые в процессе разработок в «общинного образования» (communiti education), практика которого продемонстрировала тенденции размывания границ между образовательными учреждениями и окружающими их общинами, между обучением и жизнью, преподавателями и слушателями, работой и отдыхом, способствуя развитию новых, более демократических форм доступа к образованию [2]. Все элементы сущностной характеристики этого феномена формулируются в противопоставлении формальному образованию. Они фиксируют концептуальное неприятие институционализированной «нормы»: ее глубинные недочеты и промахи нашли свой отклик в позитивной форме определения целей и ценностей неформального образования. Обобщая сказанное, определим его как все специально организованные образовательные действия, разворачивающиеся за пределами формального сектора, ориентированные интересами их участников. Это зафиксировано толкованием Европейской организации образования взрослых, описывающим неформальное образование как специально организованную деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения.

Использование формы образовательного взаимодействия в разновозрастных группах решает задачу нивелировать нарастающие тенденции «расчеловечивания человека», распада межпоколенческой связи, прерывания культурной преемственности. Ставшая классической со времен Я.А. Коменского традиция организовывать одновозрастное образовательное взаимодействие было ориентировано идеей массового обучения и просвещения. Ее негативные последствия отчасти компенсировались в антропологическом плане устойчивыми семейными связями, как правило, между сразу тремя поколениями (деды-отцы-дети). Современная социокультурная ситуация демонстрирует иное акцентирование в распределении ролей агентов социализации: семья сдает позиции, в том числе по такому важному показателю, как ценностно-смысловое взаимодействие. Одним из путей компенсации подобной «культурной недостачи» может стать организация разновозрастных сообществ.

Сегодня общеобразовательная школа России предпринимает попытки на научной основе организовывать разновозрастные сообщества «взрослый-юношество» в школе «первой половины дня» - сфере формального образования (Б.С. Гершунский, В.А. Бахвалов, М.М. Бетербиев, И.А. Зимняя, М.Р. Илакавичус, Т.Г. Калугина, О.Е. Лебедев, С.Б. Узденова, Г.А. Цукерман, И.Ю. Шустова, М.С. Якушкина). Реализация авторских разработок проблематична в силу жесткости административных рамок учебного процесса. Сектор неформального образования видится наиболее перспективным в силу отсутствия жесткой регламентации, реализации свободы выбора типа взаимодействия, возможности привлечь людей разных возрастов и профессиональных сфер деятельности, многообразия содержательного спектра. Поэтому отечественная психолого-педагогическая наука продолжает исследовать вопросы организации взаимодействия «ребенок-взрослый» в дополнительном образовании (Т.А. Альбицкая, Т.Н. Баученкова, Т.А. Барышева, О.В. Любогор, Л.С. Нагавкина, М.Р. Катунцова, Б.В. Куприянов, И.Ю. Шустова и др.). Однако обозревая современное состояние сферы, именованной ранее дополнительным образованием, специалисты констатируют: современная система неформального образования на постсоветском пространстве унаследовала прошлые формы и методы работы, инфраструктуру, персонал. Установки, присутствующие на таких занятиях, сама система их проведения не соответствуют духу неформального образования. «Молодые

люди с социальными проблемами не находят здесь для себя эмоциональной среды – уж очень часто процесс обучения похож на надоевшую школу, а «благополучные» молодые взрослые находят ответы на свои вопросы на дорогостоящих и не всегда качественных тренингах консалтинговых фирм» [3, с. 12].

Исторически сложилось, что все связанное с неформальным образованием, носило характер, в основном, частных инициатив. Россия находится в начале этого пути, однако и у нас они играют главенствующую роль. Примером служит площадка национальной премии «Гражданские инициативы», многие из участников которой реализуют образовательные проекты для разновозрастных сообществ. Однако государственная поддержка их деятельности, будучи осознанной как необходимость (идеи частного-государственного партнерства в «Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года»), остается пока декларацией, видимо, в силу экономических причин.

Э. Гидденс определял «онтологическую безопасность» как состояние уверенности членов социума в преэминентности как принципе построения окружающего мира во всем его многообразии [4]. В обществе риска социальные связи нарушаются, не поддерживаются условия для раскрытия в представителях зрелого возраста воспитательного потенциала носителей значимого смысложизненного опыта. Именно поэтому мировая тенденция в области неформального образования – использование антропологической методологии в педагогическом моделировании разновозрастных сообществ, для участников которых в силу возраста экзистенциальные проблемы выходят на первый план. В 2012 г. подобный опыт немецких специалистов получил широкий общественный резонанс в европейских странах, в том числе и в России: *Первый канал* телевидения посвятил освещению этого опыта серию рождественских репортажей. Сотрудники пансиона для пожилых людей Мюнхена совместно с воспитателями соседнего детского сада организовали нестандартный проект. В определенные дни малыши приходят в гости к неродным для них бабушками и дедушкам, читают, играют, занимаются вместе в творческих мастерских. Так создаются уникальные содружества («пары дружбы»), состоящие из людей 80-летнего и 5-6-летнего возрастов. Тематами для общения становятся важнейшие экзистенциальные смыслы – дружба, позиционирование себя в мире людей и животных, любовь и даже смерть. Опыт переживания последней вызывал у педагогов неоднозначное отношение, однако уход из жизни, а значит, и из пары дружбы, одного из пансионеров показал возможность духовного роста малышки-подруги. Она сделала важный вывод: людей, находящихся рядом, надо беречь, надо спешить делать добро, потому что можно не успеть.

Вся жизнь человека расценивается сегодня как образовательный путь – постоянное освоение социально значимого опыта. Такой концептуализации способствовали гуманизация и гуманитаризация как ориентиры развития общественного сознания. В понятии «непрерывное образование» («образование длиною в жизнь») соединились на паритетных началах две потребности: потребность быстро адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям (побуждается извне, внешним по отношению к человеку миром) и потребность развиваться, постигать себя и окружающее (инициируется изнутри, внутренним миром человека). Практики неформального образования для разновозрастных сообществ объединяют эти начала, являясь площадками для реализации межпоколенческого диалога. В нем создаются условия для социализации младших; преодоления взрослыми возрастных кризисов. В нем взрослые имеют возможность актуализировать свой нерастроченный в собственной семье воспитательный потенциал, а юные – испробовать себя в качестве учителей в области новых технологий. Это площадки социальной консолидации, предотвращающей ситуации, подобной тому, что произошла зимой 2013 г. в Санкт-Петербурге. Молодой человек (водитель дорогой

иномарки), чуть не сбивший блокадника, вышел из машины и начал избивать ветерана, поясняя, что его автомобиль стоит больше, чем тысяча таких стариков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Илакавичус М.Р. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ как ресурс налаживания культурной преемственности // Вестник ПСТГУ. 2014. № 2. С. 24-28.
2. Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. Волгоград: ВГПУ, 2005. 230с.
3. Богдзевич А., Иванова О., Назина А., Степанов М. Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи. Берлин, 2009. 130 с.
4. Giddens A. The Consequences of Modernity, Cambridge: Polity Press, 1991. P. 92.

NON-FORMAL EDUCATION FOR MULTI-AGE COMMUNITIES AS A SPACE OF SELF-ORGANIZATION OF FACILITATION «ONTOLOGICAL SECURITY» IN «RISK SOCIETY»

© 2014

M.R. Ilakavichus, candidate of pedagogical sciences, senior researcher of the laboratory theory of the formation of a single educational space of the CIS
*Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education,
St. Petersburg (Russia), rim_9921@rambler.ru*

УДК 37.031:001.89

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

© 2014

В.И. Ирза, аспирант кафедры педагогики высшей школы
*ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск (Украина),
irza_v@ukr.net*

В последние десятилетия развитие современных информационных и коммуникационных технологий, рост объема информации все больше определяют сущность нашей эпохи. Современному обществу нужны хорошо подготовленные люди, способные ориентироваться в глобальном информационном пространстве, узнавать необходимые сведения в процессе исследовательского поиска и творчества.

Поэтому сегодня перед педагогами стоит задача так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы у учеников возникло желание наблюдать и исследовать объекты действительности, получать знания и овладевать умениями. Следовательно, нужно сформировать интерес, а затем создать условия, в которых ребенок на основе уже имеющихся у него знаний и умений сможет самостоятельно приобретать новые знания и овладевать навыками, а затем демонстрировать полученные результаты.

Решить эту задачу можно, привлекая учащихся к исследовательской работе, организация которой при соблюдении ряда психолого-педагогических условий позволяет вовлечь детей в продуктивную познавательную деятельность. Ученики должны уметь работать с различными источниками информации, осуществлять их анализ, сравнивать, обобщать, подтверждать истинность теоретических данных опытно-экспериментальными методами.

Исследовательская работа в школе – это совместное исследование, которое осуществляется учителем и учеником. Именно учителем задаются формы и условия опытной

работы школьников, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация решать любую проблему с исследовательской, творческой позиции [2, с. 131].

Проблема развития творческих способностей ученика, стимулирования его познавательной активности в процессе исследовательской работы была объектом изучения многих ученых (О.В. Гаврилиной, В.Ю. Гаврилюка, Т.В. Гончарука, В.Ф. Калошина, Л.И. Ковбасенко, З.А. Литовой, Г.П. Пустовита, В.В. Рыбалки, С.А. Сысоевой, Л.В. Турищевой и др.).

О заинтересованности данной проблемой современных молодых исследователей свидетельствуют кандидатские диссертации, защищенные на протяжении последних двух десятилетий (Г.В. Джевага «Розвиток творчих здібностей учнів основної школи у процесі сільськогосподарського дослідництва», Л.С. Левченко «Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу», О.С. Кононенко «Формирование опыта исследовательской деятельности старшеклассников в научных обществах учащихся по экологии», Н.Г. Недодатко «Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників», Е.П. Павленко «Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності», С.Л. Парфилова «Формування пізнавальної мотивації молодших школярів у процесі навчально-пошукової діяльності», В.М. Самохина «Исследовательская деятельность старшеклассников как фактор их подготовки к профессиональному самоопределению», В.И. Смагин «Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников», Л.В. Тихенко «Формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності в Малій академії наук України»).

Проанализируем диссертации, представляющие наибольший интерес в контексте исследуемой проблематики.

Так, Г.В. Джевага в своей работе предложил методику развития творческих способностей в процессе исследовательской работы школьников. К психолого-педагогическим условиям организации сельскохозяйственной исследовательской работы учащихся, которые эффективно влияют на развитие у них творческих способностей, ученый относил следующие:

- организация сельскохозяйственной исследовательской деятельности в процессе внеклассной работы образовательной отрасли «Технология» в форме кружка;
- проведение занятий кружка на основе личностно-ориентированного подхода;
- привлечение учащихся к творческой деятельности, которая осуществляется в такой последовательности: наблюдение в естественных и искусственно созданных условиях, проведение лабораторных экспериментов и полевых исследований;
- соответствие уровня сложности творческих задач исследовательской работы возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- обеспечение руководителей кружков программой и методическими рекомендациями по выявлению способных учеников и привлечению их к кружковой деятельности, а также организации творческой исследовательской работы во время проведения занятий кружка [3, с. 8].

По мнению ученого О.С. Кононенко, педагогическая ценность опытной работы заключается именно в том, чтобы психологически и практически подготовить учащихся к творческому труду. Под творческим отношением к труду исследовательница понимает готовность к нововведениям, качественному усовершенствованию трудового процесса, получение материальных ценностей за счет развития и реализации своих индивидуальных возможностей [1, с. 39].

Творчество в исследовательской работе учащихся – это, прежде всего, умение самостоятельно решать исследовательские задачи. В старших классах такие задачи способны решать все ученики. Причем, не только субъективно новые, то есть новые только для

учащихся, но и объективно новые, еще не решенные в науке, то есть привлекаться к научно-исследовательской работе, которая имеет не только учебное, но и научно-практическое значение. В этом плане, отмечает О.С. Кононенко, наибольшими возможностями обладает сельскохозяйственное опытничество. Ученый утверждает, что одним из приемов активизации формирования познавательного интереса учащихся и развития их творческих, исследовательских способностей в системе опытничества является перенос знаний. Так, на опытном участке ученики определяют, какие работы можно выполнять. Решая поставленную задачу, они пользуются научными понятиями и закономерностями, переносят их на агротехнику растений.

О.С. Кононенко большое значение придавала ученической исследовательской работе, поскольку она не только пробуждает познавательные интересы у школьников, но и знакомит их с методами исследования, развивает инициативу, формирует чувство нового, воспитывает потребность решать творческие исследовательские задачи [там же, с. 47-48].

Л.В. Тихенко поисково-исследовательскую работу учащихся определяет как одну из разновидностей их учебно-творческой деятельности, осуществляемой с соблюдением основных требований к научным исследованиям, предусматривающей создание оригинального социально и/или лично значимого продукта на основе самостоятельного или коллективного применения имеющихся компетенций (познавательных, практических, творческих, социальных), использование в новых условиях известных способов учебно-творческой деятельности, создание новых подходов к решению проблем [7, с. 38].

В своей диссертации Л.В. Тихенко определила основные функции исследовательской работы, которые обеспечивают формирование творческих способностей, стимулируют творческую активность и способствуют выработке индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся. К таким функциям исследовательница отнесла: стремление к самореализации и самовыражению; самопреобразование и самосовершенствование; формирование устойчивой системы ценностей, способности к самоорганизации творческой деятельности; рефлексия – осознание и глубокое усвоение полученных знаний [8, с. 71].

Развитие творческих способностей старшеклассников в процессе исследовательской работы Л.В. Тихенко рассматривала как развитие таких свойств и особенностей личности, которые характеризуют степень ее соответствия требованиям определенного вида исследовательской работы, способствуют достижению творческих результатов, самореализации и самоутверждению личности [там же].

Похожего мнения придерживается ученый Е.П. Павленко. Она считает, что поисково-исследовательская работа осуществляет комплексное воздействие на формирование личности ученика, обеспечивает становление у школьников опыта самостоятельного поиска и применения новых знаний в условиях творчества, реализацию и самореализацию индивидуальных возможностей и способностей, положительную динамику личностного развития [5, с. 26]. Такая деятельность является оптимальной формой самоутверждения и самореализации школьников в творчестве.

Е.П. Павленко в своей диссертации предложила структуру педагогической системы, ориентированной на формирование творческой личности школьника в условиях поисково-исследовательской деятельности. Такая педагогическая система состоит из следующих компонентов: цель обучения и воспитания; контингент учащихся; поисково-исследовательская деятельность учащихся; контингент педагогов; структурные компоненты педагогического коллектива; основные процессы научно-педагогического и организационно-технологического обеспечения поисково-исследовательской деятельности учащихся; современные дидактические процессы и их эффективность; высокий профес-

сионизм деятельности педагогических работников; эффективность использования технических средств обучения [там же, с. 64].

Заслуживает внимания модель педагогической поддержки творческой самореализации учащихся в процессе исследовательской работы, которую предложила в своей диссертации Л.С. Левченко. Охарактеризуем основные этапы внедрения данной модели.

На первом этапе происходит подготовка педагога и учащихся к активной и научно-целесообразной исследовательской работе. Она состоит из двух взаимосвязанных видов деятельности: выбора темы исследования, разработки ее целей и задач и освоения теории и технологии исследовательской работы.

На втором этапе осуществляется построение проекта исследовательского эксперимента, конкретизируются и обосновываются его тема, проблема, предмет, цель и задачи. При этом, отмечает Л.С. Левченко, возникает объективное противоречие между необходимостью для учеников и их научных руководителей выполнять определенный общественный заказ, с одной стороны, и правом свободного выбора темы такой работы, с другой. Такое противоречие способствует активному поиску, выбору наиболее рациональных способов личностного и социального развития человека.

Третий этап – это непосредственное выполнение плана исследовательской работы как процесса творческого взаимодействия научного руководителя с участниками научного поиска. Л.С. Левченко считает этот этап основным во всей структуре; его эффективность зависит от качества предыдущих.

Итоговый – четвертый этап – завершает период подготовки и выполнения исследовательской работы. Итоги деятельности подводятся в конце учебного года на заседании научно-методического совета школы [4].

Большое значение исследовательская работа имеет для стимулирования познавательной активности школьников. Исследовательница С.Л. Парфилова выделила и охарактеризовала принципы формирования познавательной мотивации младших школьников в процессе учебно-поисковой работы.

Принцип деятельности заключается в том, что в процессе обучения ученик не получает готовые знания, а «открывает» их в результате собственной познавательной деятельности и анализирует процесс открытия.

Принцип активности требует поощрения активной учебной деятельности ученика с целью реализации его мотивационного потенциала.

Под принципом психологической комфортности С.Л. Парфилова понимает снятие стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса, создание атмосферы успеха, которая будет способствовать реализации идей педагогики сотрудничества.

Принцип личностного смысла состоит в том, что учебной деятельности придается личностная значимость.

Принцип вариативности означает предоставление возможности выбора среди учебных задач различной степени сложности, характера познавательной активности (репродуктивного, творческого, поискового).

Исследовательская работа учащихся должна основываться на принципе проблемности, который побуждает учащихся задавать вопросы-проблемы, формулировать гипотезы, выдвигать предположения и проверять их путем умственных и практических действий.

Наконец, принцип творчества ориентирует учащихся на творческое начало в исследовательской работе, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности [6, с. 79-80].

С.Л. Парфилова отмечает, что учебно-поисковая деятельность создает атмосферу всеобщего увлечения интересным делом, стимулирует познавательные потребности и

интеллектуальные чувства детей (удивление, заинтересованность, интерес, удовольствие от преодоления трудностей) [там же, с. 101].

Анализ историографии показывает, что исследовательская работа в школе является предметом научного поиска и продолжает привлекать внимание современных ученых. Сегодня существует большое количество публикаций по вопросам организации и методики проведения исследовательской работы в общеобразовательной школе, что свидетельствует о неоспоримой актуальности и остроте этой проблемы. Приведенный анализ диссертаций показывает, что современные ученые рассматривают исследовательскую работу в различных аспектах: как средство развития личности ученика, фактор подготовки к профессиональному самоопределению, метод стимулирования познавательной активности и самостоятельности ребенка, способ формирования культуры мышления школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кононенко О.С. Формирование опыта исследовательской деятельности старшеклассников в научных обществах учащихся по экологии: Дис. ...канд. пед. наук. Кемерово, 2005. 197с.

2. Леонтович А.В. О научной традиции и научной догме в массовой школе // Народное образование. М., 2003. № 2. С. 130-136.

3. Джевага Г.В. Розвиток творчих здібностей учнів основної школи у процесі сільськогосподарського дослідництва: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Чернігів, 2011. 20с.

4. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Дис. ...канд. пед. наук. Суми, 1999. 211с.

5. Павленко О.П. Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності: Дис. ...канд. пед. наук. Луцьк, 2005. 235с.

6. Парфілова С.Л. Формування пізнавальної мотивації молодших школярів у процесі навчально-пошукової діяльності: Дис. ...канд. пед. наук. Суми, 2009. 274с.

7. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі: компетентнісний підхід, еколого-натуралістичний аспект: методичний посібник / упоряд.: Бондар Л.М., Перепелиця Н.В., Сидоренко Н.Ю.; за ред. Тихенко Л.В. Суми: Університетська книга, 2010. 608с.

8. Тихенко Л.В. Формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності в Малій академії наук України: Дис. ...канд. пед. наук. К., 2008. 199с.

THE REVITALIZATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF THE PUPILS DURING THE RESEARCH WORK

© 2014

V.I. Irza, post-graduate student of the department of Pedagogics of High School
State Institute of Higher Education «Donbass State Pedagogical University», Slovyansk
(Ukraine), irza_v@ukr.net

УДК 37.018.1(510)

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

© 2014

Л.С. Калашник, кандидат педагогических наук, доцент

*Институт высшего образования Национальной Академии педагогических наук Украины,
Киев (Украина), kalashnik79@yandex.ru*

Для человеческого общества проблемы социализации подрастающего поколения неразрывно связаны с проблемами социальной безопасности, стабильности и развития, ведь именно во время воспитания ребенка, его социализации происходит передача накопленного веками социального опыта, понятий «что такое «хорошо» и что такое «плохо», как надо жить в обществе, самоидентификация и становление человека как личности и т.д.. Социализация - это процесс усвоения ребенком социального опыта, системы социальных связей и отношений. Она предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, системы социальных ролей, необходимых для успешной самостоятельной жизни, и осуществляется как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в процессе целенаправленного воспитания [2, с. 17]. Вариативным остается понятийный аппарат данного процесса, который может включать в себя как трактовку общего понятия социализации и синонимического ему понятия социальной адаптации, так и характеристики данного процесса по составляющим (трудовая социализация, общественная, личностная, семейная, экологическая и др.).

Современная, в частности Украинская, педагогическая наука несколько разводит понятия «социализации» и «социальной адаптации». Под «социализацией» традиционно понимается процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Считается, что социализация - это процесс получения ребёнком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе и длиться он всю жизнь. Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает «правила игры», принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения» [1, с. 14]. Социальная адаптация же рассматривается как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой, который обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности [1, с. 18].

Китайская педагогическая мысль, развиваясь большинство исторического времени в условиях культурной изоляции и периодического пополнения собственного педагогического пространства новыми идеями за счёт механического заимствования иностранных практических подходов и схем, выработала собственную концепцию относительно понятий «социальной адаптации» и «социализации», которая в некоторых положениях достаточно схожа с психосоциальной концепцией социализации, которая активно разрабатывалась Э. Эриксоном, и идеей конструирования социальной реальности Г. Бергера и Т. Лукмана. В частности, профессор Ван Итао (глава Государственного НИИ социальной адаптации людей с особыми потребностями, который действует при университете Шучжень, пров. Чжэцзян, г.Ханьчжоу) трактует социализацию как «восприятие человеком социальных норм данного общества как единственно верных и таких, которые не вызывают сомнения» [3, с. 27]. Главный научный сотрудник Пекинского Центра социаль-

ных исследований доцент Го Лицзюнь, дополняя постулат Ван Итао, в частности отстаивает мнение, что социализация человека происходит в детском и юношеском возрасте. Все другие изменения взглядов человека обуславливаются наличием конфликта интересов между человеком и обществом (другим человеком, фактом, ситуацией и т.д.) и являются компромиссом между общепринятыми нормами поведения и социальной картиной мира конкретной личности, т.е. социальной адаптацией [4, с. 91].

Также китайские ученые отстаивают мнение о том, что человек может проходить полный круг социализации (социализация добровольная --- асоциализация принудительная --- десоциализация --- социальная адаптация --- социальная интеграция --- ресоциализация) несколько раз за период детства и юношества (количество раз зависит от количества качественных изменений социального окружения, стиля жизни ребёнка, доминантных идей в вопросах социальных норм. И чем менее преемственными являются социальные миры ребенка между собой, тем больше кругов социализации должен он пройти ради выработки собственной картины мира). Современные китайские педагогические практики отмечают, что чем чаще ребенок меняет свой социальный мир (чем чаще ему приходится проходить круг социализации), тем ниже уровень успешности процесса ресоциализации (восприятие определенных установок и взглядов как единственно верных) вследствие наличия у ребенка внутренних противоречий и конфликта предыдущих опытов. Поэтому в КНР дети, которые проходили круг социализации более 3 раз (например, биологическая семья + семья родственников + улица + детский дом = 4 круга социализации) не являются рекомендованным для усыновления, поскольку с такими детьми должен работать специально обученный персонал, а «новые» родители не имеют соответствующего уровня профессионального образования. Такие дети в КНР воспитываются обычно в детских поселениях, где основным социализирующим фактором являются условия жизни, патристическое и трудовое воспитание, жесткая дисциплина и необходимость находить общий язык с другими ради общего благосостояния [5, с. 113].

Китайская современная педагогика и психология под социальной адаптацией подразумевают набор умений и нравственно-психологических установок, которые помогают человеку выжить в обществе, успешнее проходить процесс психологической, физиологической и поведенческой адаптации к изменяющимся условиям жизни, повышать социальный статус для реализации собственных потребностей и достижения гармонии с обществом. К компонентам социальной адаптации человека относят:

- овладение в достаточной для конкретного человека мере бытовыми навыками;
- стойкое позитивное отношение к идее необходимости и естественности постоянного труда, выбора профессии;
- осознанная социальная активность;
- наличие у человека набора адекватных социальных навыков;
- способность и осознанная необходимость действовать в рамках правового поля и этических норм, принятых в данном обществе [6, с. 41-43].

Навыки межличностного общения относятся китайскими исследователями к навыкам бытовым. Под социальными навыками понимается осознание человеком самого себя как существа социального (т.е. такого, который является частью общества, готов принимать идеалы и нормы данного общества, действовать по законам и правилам, принятым в данном обществе), готовность и желание человека интегрироваться в данное общество, принимать на себя ответственность и социальные решения.

В процессе выстраивания гармоничных отношений с обществом, окружающей социальной средой (что китайские педагоги-теоретики считают одной из основных целей процесса социализации личности), человек проходит ряд психологических и поведенческих изменений, что есть следствием реакции человека на непрерывно и постоянно изме-

няющиеся окружающие его реалии. Обозначенный процесс происходит по трём направлениям:

- *Изменения самого человека.* К данным процессам относятся как внешние проявления (изменение причёски, стиля одежды, иногда – внешности, манеры поведения и т.д.), так и изменения внутренние (взгляд на ситуацию, собственное место в обществе, идеалы и т.д.);

- *Изменение ситуации.* Изменение человека происходит не только под влиянием определённых внешних факторов, но и ради достижения своих собственных социальных целей. Взаимодействие общества и человека позволяет обоим субъектам этих отношений достичь своих целей. По мнению китайских ученых такая межличностная и межсубъектная адаптация, вследствие которой возникают определённые индивидуально-общественные связи и отношения, является важной частью социальной адаптации личности и основой процесса изменения как самого человека, так и его социального окружения.

- *Осознание необходимости и естественности изменений.* Является центральной частью процесса социальной адаптации человека. Оно включает в себя не только умения человека адаптироваться к изменениям в окружающей и социальной среде, но и его способность изменять окружающую и социальную среду в соответствии со своими потребностями.

В отличие от европейских ученых, китайская социологическая, философская и педагогическая наука предполагают за человеком право добровольно отказываться от общества. Данное направление в китайском научном мировоззрении основывается на этико-философской традиции Поднебесной. Начиная с периода развития научной мысли в Китае (3-2 в. до н.э.) ряд философов и педагогов (Дацзянь Хуэйнен, Чжуан Цзы, Сыма Янь, Чэн Хао, Шао Юн и др.) разрабатывали концепцию, что человек есть существо асоциальное (в данном случае – не социальное; такое, для которого общество не является необходимым) вследствие того, что ими человек воспринимался как от рождения полноценная, закрытая система, сформированная Небом. Поэтому общество (государство, родители и т.д.) не может и не имеет право вносить коррективы в Божий замысел. Также опосредованно данную концепцию поддерживали и отшельническо-медитативные практики и воззрения, распространенные в Китае. В современной китайской педагогике последователями данной концепции можно считать Чжен Ханьшен, Цуй Хуана, Ли Бяньяо, Цай Юанюан, которые в 80 гг. XXв. ввели в научный оборот термины «возможность быть социализированным» и «степень социальной адаптивности» [6, с. 21]. В своих работах указанные ученые отстаивают точку зрения, что ряд людей не способны быть социально адаптированы вследствие врожденных качеств личности и каждый человек имеет индивидуальный предел социализации [7, с. 4-5]. Однако, отказ человека от принятия одного общества не означает непринятие человеком иного общества. Именно невозможность социальной адаптации в конкретном обществе китайские исследователи называют основной причиной иммиграции.

Разрабатывая идею «субъектно-субъектных» отношений между человеком и обществом в процессе социализации, китайские исследователи также активно изучают механизмы психологической защиты человека в процессе социализации. Личностные поведенческие и мировоззренческие установки человека, как правило, постоянно вступают в противоречия с определёнными социальными нормами, принятыми в конкретном обществе в качестве этического и поведенческого кодекса. Главным механизмом психологической защиты человека в процессе социализации является разъяснительная работа, апеллирование к разуму человека. В связи с этим, как считается, умственная деятельность человека выполняет роль адаптора собственных воззрений человека, его желаний, намерений к социально принятым нормам. Механизмами защиты общества от конкрет-

ного человека вследствие его социальной неадаптированности и неготовности меняться в соответствии с законами и нормами данного общества обычно является изоляция человека (тюремное заключение, специализированные клиники, монастыри, спецпоселения и т.д.) вплоть до его физического уничтожения [6, с. 11].

Для достижения положительных результатов в области объективной самооценки и построения адекватных взаимоотношений с другими, что является признаком социализированной личности, китайские психологи и педагоги выделяют 3 аспекта деятельности:

- в области самосознания: самонаблюдение и самооценка;
- в области эмоционального состояния: самопереживание и самоотношение;
- в области самоуправления: самоконтроль, самовоспитание, самовнушение, самомотивация, стремление к самосовершенствованию.

Данные направления имеют практический выход в воспитательной и образовательной деятельности образовательных институтов страны. В средних (начиная с 8го класса) и высших учебных заведениях учащиеся каждый семестр заполняют анкеты, оценивая себя и анонимно оценивая своих одноклассников/одногоруппников. Данные анкет обрабатываются младшим учителем (аналог воспитателя) или воспитателем (в тех учебных заведениях, где они есть) и результаты обсуждаются с учениками. Основным критерием социализированности ученика и степень его интегрированности в коллектив является процент совпадения оценок, которые ученик/студент себе поставил сам, и ему выставили одноклассники/одногоруппники: чем процент выше – тем более социализированным считается данный учащийся.

В анкетах, которые заполняют учащиеся, в частности, содержатся и такие вопросы, как:

1. Является ли данный человек органичной частью коллектива?
2. Можете ли Вы представить ваш коллектив без данного ученика? Что коллектив потеряет/приобретет?
3. Адекватно ли одевается данный человек?
4. Можете ли Вы назвать данного человека позитивным?
5. Нравится ли Вам внешний вид данного человека?
6. Гармоничны и стабильны ли отношения данного человека и коллектива?
7. Реалист ли данный человек?
8. Думаете ли Вы, что данный человек сможет добиться успехов в будущем?
9. Нравится ли Вам общаться с данным человеком?
10. Сможет ли данный человек стать частью другого коллектива после выпуска из школы / окончания университета? [Цитируется по 5, с. 19].

Также в обязанности воспитателя входит оценивать динамику исправлений конкретного ученика (или ее отсутствие), помогать ему преодолевать собственные психологические и поведенческие барьеры. Следует отметить, что данный вид работы с молодежью, хотя и считается прогрессивным, используется преимущественно в высших учебных заведениях и образцово-показательных школах. Подобное анкетирование проходят также учителя и преподаватели как государственные служащие при повышении категории. Результаты «проверки личности» кандидата на более высокий пост (получение категории, звания и т.д.) составляют 30% от процедуры принятия позитивного решения по данному вопросу [7, с. 78].

В качестве вывода можно отметить, что в современной китайской науке понятие «социализации» и «социальной адаптации» имеют определённые особенности, которые отличаются от европейских. Однако цели и задачи социализации являются универсальными и идентичными. Особенность в трактовке данных понятий объясняется как особенностью прохождения историко-педагогического процесса в Китае, так и

активным проникновением иностранных идей в страну при сохранении доминанты собственных педагогических воззрений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кравченко Т. социализация детей школьного возраста в условиях взаимодействия семьи и школы. Киев, «Феникс», 2009. 415с.
2. Курбатов В.И. Социальная работа. Ростов-на-Дону: «Академ-Пресс», 2000. 454с.
3. 王一陶。 Ван Итао. 农村教育与社会流动：在审判山西 Nan杭州 Ханьчжоу, 社会科学文献出版社, 2008. 288р. (Образование в сельских районах и социальная мобильность населения: исследования в пров. Шанси. Ханчжоу: Social Sciences Academic Press, 2008. 288с.)
4. 郭勒均。 新中国城市：教学和社会方面 // 今天中华人民共和国 2012. № 4. С. 91-106. (Го Лецзюнь. Новые города Китая: педагогические и социальные аспекты // КНР сегодня. 2012. № 4. С. 91-106.)
5. 杨彦平, 金瑜. 中学生社会适应量表的编制 // 心理发展与教育. 2007. № 4. р.106-114. (Ян Янпин, Тин Ю. Развитие школьников: аспект социальной адаптации // Психологическое развитие и образование. 2007. № 4. С.106-114)
6. 社会学概论新修 (第三版) - 郑杭生 主编. -中国人民大学出版社. 2012. 516р. (Введение в социологию (издание третье) / под ред. Чжен Ханьшен. Изд-во: Китай Жэньминь University Press. 2012. 516с.)
7. 才源源. 心理健康的社会适应性标准. 人民教育出版社. 2012-129 р. (Цай Юаньюан. Социальная адаптивность как показатель психического здоровья личности. Изд-во: Китай Жэньминь University Press, 2012. 129с.)

GUSTOSOLOGY AS THE PART OF SOCIALIZATION OF A PERSONALITY

© 2014

L.S. Kalashnyk, candidate of pedagogical sciences, advanced professor
Institute of higher education attached to the National Academy of pedagogical sciences of Ukraine, kalashnik79@yandex.ru

УДК 37.036(075.8)

ГУСТОСОЛОГИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

© 2014

Н.Г. Калашник, доктор педагогических наук, профессор
Киевский Национальный университет им. Т.Г. Шевченко, Киев (Украина), nataliia.kalashnyk@yandex.ru

Эстетический вкус – это основа гармоничного образа жизни не только личности, но и отдельных социальных групп, нации, общества в целом. Он предусматривает способность оценивать красоту, в разных ее формах и проявлениях, в природе, общественной жизни и в предметах искусства, различать противоположные, альтернативные качества красивого и уродливого, отличать целесообразное, гармоничное, приятное от грубого, неприличного, несовершенного и т.п. Чаще все это происходит интуитивно, в зависимости от возраста, пола, национальности и общекультурной воспитанности и осведомленности.

Относительно происхождения вкуса у человека, то некоторые исследователи считают, что он присущ человеку от рождения и является формой инстинкта, большинство же специалистов придерживаются мысли, что он формируется на протяжении жизни. Вкусы отдельных общественных слоев населения, этнических групп и отдельных исторических эпох различаются между собой, вследствие того, что формируются они при разных условиях, людьми с неодинаковым жизненным и социокультурным опытом. Поэтому цель и содержание эстетического воспитания в конкретном обществе в конкретный исторический момент определялись, прежде всего, социально-экономическими, политическими и идеологическими факторами, а формы и средства – уровнем развития науки и культуры, литературы и искусства. Так, в античное время оно рассматривалось как элемент гармоничного развития свободного гражданина, во времена средневековья приобретает утилитарный характер, подчиняясь целям сформировать личность, подвластную светской или духовной пренебрежительности. В эпоху Возрождения эстетическое воспитание считалось неотъемлемым элементом гуманистического образования и воспитания. В Новое время оно стало элементом общеобразовательной и профессиональной подготовки молодежи, в частности подготовки работников сферы культуры. В настоящее время эстетическое воспитание понимается как составная часть образования и воспитания всесторонне и гармонично развитой личности.

Понятие вкуса можно рассматривать с разных сторон. На первый взгляд кажется, что вкус имеет автоматическое, произвольное проявление как интуитивное целостное суждение о предмете без предварительного его анализа. Но, вопреки внешней одноактности вкусовой оценки, вкус имеет широкий круг зависимостей, на основе которых он складывается и трансформируется. В первую очередь он зависит от приобретенного человеком опыта, под углом зрения которого он и подходит к оценке действительности. Вкусы отдельных общественных слоев населения, этнических групп и отдельных исторических эпох потому и различаются между собой, что формируются они при разных условиях, людьми с неодинаковым жизненным и социокультурным опытом.

Категория эстетического вкуса является одной из самых сложных в эстетике, поскольку она формируется на основе философии, психологии, педагогики, культурологии с учетом специфических закономерностей искусства, объективной действительности и субъективного ее восприятия, соответствующей духовной трансформации вышеназванных ингредиентов и проявляется как органическое единство рационального суждения и чувственно-эмоционального переживания. Эстетический вкус всегда является сплавом эмоционального и рационального. Рациональное базируется на эстетических взглядах и идеалах человека, а эмоциональное – на его эстетическом чувстве. Следовательно, в эстетических вкусах определенным образом выражается гармония социальной и биологической сущности человека.

В условиях политико-экономических преобразований, переживаемых сегодня в мире, вопрос о роли эстетизации жизни общества встает как никогда остро. Задача формирования эстетических вкусов (как массовых, так и индивидуальных) приобретает первостепенное, общегосударственное значение. Важным условием решения этой задачи в процессе школьного обучения и воспитания является создание таких ситуаций, в которых ученики имели бы возможность наблюдать, анализировать, пополнять знания о прекрасном, действовать по внутренним и внешним законам красоты. Это обеспечило бы обогащение их собственных художественных и творческих знаний и умений, влияющих на формирование эстетических вкусов, чувств, взглядов, все духовное развитие личности, ее активную жизненную позицию, дают возможность адекватно оценивать произведения художников, ориентироваться в мире современной культуры.

Создать такие условия в школе и вузе призвана новая научная и учебная дисциплина - *Густология* (от лат. *gustus* – вкус), то есть наука об эстетическом вкусе. Ее зада-

ча – дать комплексную, системную характеристику основных форм и проявлений прекрасного во всех сферах человеческого бытия и их отображения в эстетических вкусах человека. Эта комплексная дисциплина ставит целью интегрировать в единую целостную систему всю совокупность знаний, касающихся эстетических вкусов, – историю их развития, теоретического и духовно-практического осмысления, место и роль отдельных психологических и гносеологических факторов.

Предметом Густосологии являются эстетические вкусы во всех их разновидностях, формах, проявлениях и аспектах. По своему общему определению она является выделенной частью эстетики, что в значительной мере предопределяет ее мировоззренческие и методологические основы, ее проблемы, принципы и категориальный аппарат. В то же время было бы ошибкой толковать ее лишь как относительно самостоятельный раздел эстетики, поскольку она органически включает в себя также некоторые аспекты культурологии, психологии, социологии, педагогики и ряда других фундаментальных и прикладных наук, а следовательно, по своему содержанию и структуре является комплексной наукой, которую можно отнести к так называемым «стыковым» наукам.

Основополагающей категорией Густосологии является эстетический вкус как способность судить о красоте (или ее отсутствии) в природе, обществе, человеке, в продуктах его деятельности, в частности в искусстве. Все другие категории Густосологии так или иначе связаны с данной категорией, то есть касаются разновидностей, функций и условий формирования или функционирования эстетических вкусов. Речь идет о таких категориях, как:

- *виды вкусов* (различаются по характерным особенностям их носителей – по их возрасту, полу, этнической или профессиональной принадлежности и т.п.);
- *формы вкусов* (различаются в зависимости от предмета вкусовой оценки: музыкальный вкус, литературный вкус, художественный вкус и т.п.);
- *модификации вкусов* (различаются по степени соответствия эстетическому идеалу: адекватный вкус, трансформируемый вкус, извращенный вкус, антивкус);
- *уровни развития вкусов* (характеризуют степень сформированности эстетических вкусов как отдельной личности, так и определенной социальной группы или общества в целом).

Категориями Густосологии являются также основные функциональные характеристики эстетических вкусов – их *познавательная, оценочная, творческая и практическая (деятельностная)* функции. Особенно важной из указанных функций является последняя. Речь идет об эстетически направленной аксиологической деятельности человека.

К фундаментальным категориям Густосологии принадлежит понятие вкусовой культуры личности (социальной группы, общества). Оно дает целостную качественную характеристику уровня развития эстетических вкусов указанных носителей, их способности оперировать вкусами согласно их атрибутивным функциям, в частности в эстетически ориентированной аксиологической деятельности. Это понятие близко понятию эстетической культуры, однако не тождественно ему, поскольку эстетическая культура включает не только уровень развития вкусов и оперирования ими, но и определенный уровень осведомленности в области эстетически значимых предметов, явлений и проблем, в частности в области литературы и искусства.

Основными проблемами Густосологии как науки, определяющими основные направления научных исследований в этой области, являются следующие:

- природа эстетического вкуса, его биологические предпосылки и социальная сущность;
- закономерности и особенности формирования эстетического вкуса и его осознания на духовно-практическом и теоретическом уровнях в филогенезе и онтогенезе, то

есть в процессе исторического развития человечества и в ходе индивидуального развития личности;

- типология эстетических вкусов в зависимости от их носителей, уровня их развития и адекватности эстетическому идеалу;

- функции эстетических вкусов (познавательная, оценочная, творческая, практическая);

- закономерности эстетически ориентированной аксиологической деятельности (деятельности по опредмечиванию и распределению эстетических ценностей), ее разновидности и роль эстетических вкусов в ее осуществлении;

- вкусовая культура личности, социальной группы, общества в целом, ее место и роль в общей культуре.

Эстетический вкус является органичной и неотъемлемой частью процесса образования и воспитания. Ниже будет рассмотрено отражение вкусового компонента в некоторых видах воспитания:

- **Эстетическое.** Предметом эстетики, наряду с другими категориями, являются человеческие вкусы, отражающие оценку всего того, что создало человечество в предыдущие эпохи, что является предметом современного творчества в литературе и других видах искусства и аксиологической деятельности. Общее учение о вкусах входит в предмет эстетики. Эстетический вкус – это также основной показатель талантливости человека, создающего духовные и материальные ценности. Он является наивысшим критерием оценки творчества художника. Через него проявляется его принадлежность к определенной эстетической школе, потому что вкус отличает индивидуальный стиль творчества. Образцами высокого вкуса для наших современников остаются украинская, русская и зарубежная классическая литература прошлого, театр и другие области искусства. Вкус – инструмент измерения ценности произведений искусства. Общественная оценка налагается на человеческое «нравится – не нравится».

- **Умственное.** Эстетическая оценка предусматривает проникновение в сущность предмета, содержит в себе сравнение, анализ и вывод, которым, собственно говоря, мы и придаем значение настоящей оценки. Это тем более так, поскольку некоторые объекты эстетического суждения являются очень сложными по форме и содержанию, требуют серьезного и вдумчивого, нередко длительного изучения. Выразить мгновенную оценку нового для нас романа, симфонии, балета, кинофильма и т.п. иногда невозможно, потому что для прочтения, прослушивания, просмотра и осмысления подобных произведений нужно длительное время, на протяжении которого мы рассуждаем, анализируем, определяем наше отношение к форме и содержанию отмеченных произведений. Любое серьезное эстетическое суждение или эстетическая оценка всегда связаны с проникновением в идейное значение произведений; их нельзя противопоставлять оценке научно-теоретической. Произведение искусства, автор которого опирается не только на чувство, но и на творческое мнение, нельзя и понять без участия умственной деятельности.

- **Трудовое.** Выбор профессионального пути, на котором возможны и трудности, и препятствия, требует волевых усилий, воспитания волевых качеств – мужества, упрямства, настойчивости. Для этого нужны особые эмоциональные переживания, отражающие не только настрой, но и вкус человека к такой жизни. Риск пилота, хирурга, полярника, альпиниста также связан со вкусом к экстремальному образу жизни. Вкус нужен и рабочему у станка, и механизатору в поле, и оператору на ферме. Вкус является частью профессионализма; без него человек не может достигнуть высот в выбранной профессии, сознательно заниматься самообразованием и профессиональным самосовершенствованием, ограничиваясь фазой ремесленника.

- **Экологическое.** Ради сохранения приемлемой для человека среды обитания в современном обществе на первое место выходят вопросы воспитания экологической

культуры и ответственности. Термин «Экологическое воспитание» появился в педагогической науке сравнительно недавно, но проблема взаимодействия человека и окружающей среды, природы с различных точек зрения рассматривалась на протяжении всей истории педагогической мысли. Обычно под «экологическим воспитанием» понимают воспитание любви к природе. С другой же стороны, экологическое воспитание представляет собой целенаправленное воздействие на духовное развитие объекта воспитания, формирование у них ценностных установок, особой морали взаимоотношений с окружающей средой. Тем самым оно делает акцент на эмоциональной, а не на рациональной стороне взаимоотношений, проповедует идею восприятия человека как части экологической системы Земли и Вселенной, а не её эксплуататора. Одной из задач экологического воспитания сегодня является воспитание у человека вкуса к экологическому поведению.

- **Этическое.** Обосновывая общие принципы поведения людей, его общественные нормы, этика непосредственно связана с эстетикой, в том числе с эстетикой человеческих отношений, – именно здесь они, в сущности, совпадают, ведь этическое поведение – всегда красивое поведение, а этикет – это, в первую очередь, умение вести себя не только прилично, но и по законам красоты, с изысканным вкусом. Также в этике существует такая категория, как «красота поведения», которая отражает высший уровень воспитанности в межличностных отношениях и соблюдение этикета. Наряду с другими категориями этики, в ней содержится вкусовой элемент, соблюдение которого в значительной мере определяет тактичность и стиль поведения.

- **Религиозное.** Религия как форма общественного сознания играет одну из определяющих ролей в формировании эстетических вкусов, прежде всего благодаря художественному, эстетическому оформлению церковных сооружений, религиозных культов, праздников и т.п., особенно в прошлые эпохи, когда церковь, ее иерархи были основными заказчиками художественной продукции, а священнослужители – едва ли не единственными образованными людьми, духовными наставниками своих прихожан, в частности молодежи, в том числе и относительно формирования эстетических вкусов. Архитектура храмов, их отделка и поныне остаются образцом искусства соответствующих эпох, а часто – и шедеврами мирового искусства. Религиозные учения, поскольку они касались мировоззренческих, социальных и социокультурных вопросов, заключали в себе и определенные эстетические концепции, давали определенное толкование прекрасного, эстетических вкусов, их места и роли в общественной жизни, их мировоззренческих, методологических и аксиологических функций.

Густосонология как учебная дисциплина считает важным условием организации творческой, художественной, трудовой деятельности формирование у молодых поколений эстетических вкусов, создание таких ситуаций, при которых учащийся или студент имел бы возможность наблюдать, анализировать, пополнять знания о прекрасном, действовать по внутренним и внешним законам красоты, обогащая на этой основе собственные творческие и художественные знания и умения, существенно влияющие на формирование эстетических вкусов, чувств, взглядов, духовное развитие личности, ее активную жизненную позицию; эмоционально реагировать на культурно-эстетические достижения разных народов мира; понимать и оценивать произведения художников; ориентироваться в мире современной культуры; иметь собственные мнения и оценки. Она направлена на развитие художественного восприятия, творческого мировосприятия, эстетического чувства, творческого воображения, понимания прекрасного, воспитания интереса учащихся к искусству и т.п. Учебно-воспитательный процесс формирования эстетических вкусов требует создания программ по Густосонологии для факультативов, изучения эстетики как науки, где бы особое внимание уделялось именно вкусовому воспитанию молодежи. Программа по Густосонологии должна сочетать традиционные и активные методы учебы,

внедрение технологий дифференцированного обучения и поуровневого контроля знаний, блочное представление нового материала с последующей вариативной его обработкой.

Вкусы являются одними из ведущих атрибутивных качеств человека, отличающих его от животного, характеризующих его как творческое существо, поскольку творчество основывается не только на логике, но и на интуиции, характерной чертой которой, как показал еще немецкий философ Шеллинг, является вкусовой компонент. В качестве вывода следует отметить, что выделение Густосологии из эстетики является закономерным процессом удовлетворения объективной потребности новых условий жизни и последующего развития общества. Благодаря отбору из каждой отрасли материального и духовного производства всего того, что касается категории прекрасного, формирование эстетических вкусов, аксиологической деятельности личности служит последующему усовершенствованию образа жизни и развития новой учебной дисциплины. Чем выше будет подниматься в своем развитии человечество, тем большую потребность будет испытывать оно в красоте и большее значение будет приобретать культурное наследие, художественная аксиологическая деятельность в формировании эстетических вкусов молодых людей. Это необходимое условие всестороннего развития новых поколений граждан, повышения профессионального уровня их общественно полезной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калашник Н.Г. Густосология: теория и практика формирования эстетических вкусов: учебное пособие. Харьков: Коллегиум, 2012. 268с.
2. Калашник Н.Г. Густосология. Эстетические вкусы: их истоки и формирование. Харьков: Коллегиум, 2012. 250с.
3. Калашник Н.Г. Историко-педагогический генезис формирования эстетических вкусов ученической молодёжи. Дис. ... доктора педагогических наук. Киев, 2004. 406с.
4. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий. М.: Искусство, 1965. 376с.

GUSTOSOLOGY AS THE PART OF SOCIALIZATION OF A PERSONALITY

© 2014

N.G. Kalashnyk, doctor of pedagogical sciences, professor
Kyiv National University named after T.G. Shevchenko, Kyiv (Ukraine),
nataliia.kalashnyk@yandex.ru

УДК 37.01

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

© 2014

Т.И. Каштанова, магистрант кафедры литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), kashtanya91@mail.ru

Одним из важнейших направлений деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий педагогов, семьи, общественных и внешкольных организаций. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к современному образовательному учреждению.

В этой работе есть своя специфика, обусловленная определенными факторами: знанием объективных закономерностей педагогического процесса; четким представлением социальных функций школы в современных условиях; пониманием особенностей и

тенденций развития современной семьи; практической подготовленностью учителя к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения [2].

Успех воспитания учащихся зависит не только от отношения учителя к своим обязанностям, его профессиональной подготовки, нравственно-психологического облика, но и от участия семьи, в которой живут и воспитываются дети, так как семья оказывает значительное влияние на процесс развития ребенка, именно в семье закладываются основы личности. То, что ребенок приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Родители оказывают решающее влияние на формирование личности ребенка, мира его мыслей, чувств, стремлений, на воспитание его собственного «Я».

Успех обучения и воспитания учащихся во многом зависит от единства, согласованности воспитательного влияния семьи и школы. Еще известный педагог-новатор В.А. Сухомлинский использовал понятие «школьно-семейное воспитание» [3, т. 3], утверждая тем самым, что воспитание не может рассматриваться или как школьное, или как семейное, так как личность ребенка едина и процесс ее формирования носит целостный характер. И в этом целостном процессе воспитания школа и семья должны основываться на принципах взаимосвязи, взаимопреемственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности.

В основе такого взаимодействия лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, толерантности по отношению друг к другу. Формирование сотрудиических отношений между учащимися, родителями и педагогами зависит, прежде всего, от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Результат воспитания может быть успешным только тогда, когда учителя и родители станут союзниками.

Взаимодействие педагогов с родителями предусматривает разработку единых требований к ребенку, определение воспитательных задач и организацию совместной деятельности педагогов и родителей по реализации этих задач, что предполагает изучение ребенка в семье и школе с помощью специальных методик и составление программы его развития.

Характер взаимодействия педагогов с семьей зависит от позиции родителей, которые по-разному относятся к школе, видят свою роль в организации воспитательной работы в школе и классе, по-разному воспитывают ребенка в семье, имеют различный интеллектуальный уровень. Поэтому необходимо дифференцированно строить работу с семьей и родителями, не навязывая всем одинаковые формы взаимодействия, а ориентируясь на потребности, запросы родителей, особенности семьи и семейного воспитания, терпеливо приобщая их к делам школы, класса, своего ребенка. На общих собраниях должны обсуждаться только проблемы, которые волнуют всех родителей или имеют отношение к воспитательной деятельности детей в данном классе. Основу же деятельности педагога с семьей и родителями должны составлять групповые и индивидуальные формы работы.

Координационная деятельность школы и семьи по воспитанию детей должна осуществляться в разнообразных организационных формах, и задача школы выявлять эти формы и методы. С этой целью нами было проведено анкетирование учащихся и их родителей. Анкетирование проводилось в трех школах: СОШ № 7 г. Рузаевка (учитель Пилюгина Е.А.); СОШ №24 г. Саранск (учитель Караваева Г.В.); СОШ № 25 г. Саранска (учитель Каштанова Ф.Р.).

Нами были предложены разнообразные вопросы, с целью выявления форм и методов эффективной совместной работы семьи и школы в воспитании школьников.

Анализ результатов анкетирования учащихся и их родителей показал:

1. В педагогической поддержке нуждаются в основном неполные семьи. К сожалению, такие семьи составляют почти 45% из числа анкетированных.

2. С приобщением родителей к участию в жизни школы согласны немногие, только 48% из общего числа анкетированных, остальные родители (к сожалению, это родители-одиночки) не имеют свободного времени.

Одной из проблем семейного воспитания в современном обществе являются неполные семьи. Сегодня в каждой пятой семье с несовершеннолетними детьми отсутствует один из родителей или родители разведены [1]. Неполная семья, как и любая семья, вообще, призвана выполнять воспитательную функцию. Но процесс воспитания в таких семьях обычно деформирован, неполная семья входит в группу риска для общества, как в большей степени предрасположенная к социальному или материальному неблагополучию. По данным специалистов в области криминологии и судебной психологии, среди несовершеннолетних правонарушителей большая часть приходится на выходцев из неполных семей. Кроме этого, опасение вызывают возможные нарушения половой идентификации и сексуального поведения [4]. Низкий уровень жизни населения обуславливает активную трудовую миграцию. Причем, родители из неполных семей в два раза чаще выезжают на заработки в другие города (Москва, Санкт-Петербург, Самара). Такая форма занятости предполагает физическую отдаленность родителей и приводит к отчуждению родителей и детей, сокращению родительского контроля и авторитета и к другим негативным последствиям. В связи с высокой загруженностью на работе и дома родители-одиночки проявляют низкую активность в сотрудничестве со школой: они посещают школу только по вызову учителя или не приходят совсем. Соответственно снижается роль родительского контроля, который является важным компонентом взаимодействия школы и семьи.

Конечно, социально-экономические проблемы присущи не всем неполным семьям, во всяком случае, их разрешить проще, чем социально-психологические проблемы и проблемы межличностных отношений членов неполных семей, прежде всего, детей. Ограниченные материально, временно и морально-психологически возможности воспитания в некоторых неполных семьях усугубляются еще и ее ущербными педагогическими возможностями. Поэтому воспитательная ситуация в неполной семье отличается особой сложностью. К таким ребятам нужен особый подход. Дети из неполных семей испытывают острую потребность в определенном социальном статусе, хотят иметь обоих родителей, очень многие из них считают себя обделенными вниманием, но с неохотой идут на контакт, порой они бывают агрессивными, защищая личное пространство. Таким семьям, несомненно, требуется помощь. Учитель, работающий с ребятами из неполных семей, должен не только обладать терпением, тактом, но и любить детей.

Мы считаем, что правильнее называть такую семью не неполной, а семьей с одним родителем. «Неполная» у всех ассоциируется с неполноценной, ущербной, а это, согласитесь, вещи очень-очень разные. Сама формулировка как бы утверждает, что негативные последствия неизбежны. Очень часто можно видеть, что не всегда неполная, или, лучше выразиться, семья с одним родителем, хуже той, где оба родителя. Поэтому не надо пытаться жестко отстаивать свою точку зрения насчет того, что, семья с одним родителем – это плохо (как это делают некоторые педагоги!), надо лояльнее относиться к таким семьям, всячески поддерживать их, помогать им.

3. Родители эффективными формами взаимодействия школы и семьи считают: вечера вопросов и ответов, дни открытых дверей, встречи с учителями-предметниками, администрацией, специалистами (медиками, психологами, социальными работниками и др.), конференции по обмену опытом, диспуты, совместные творческие встречи, на которых родители и дети имеют возможность рассказать о семейных традициях, увлечениях, представить родословную своей семьи. Формы внешкольного сотрудничества «семья – ребенок – школа» разнообразны и напрямую связаны с интересами педагога, увлечениями родителей и детей.

Некоторые родители (8 % из общего числа анкетированных) предложили свою помощь в организации кружков по интересам и спортивных секций.

Все родители отметили, что в основе работы школы и классного руководителя с семьей должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей. Педагогам необходимо проводить целенаправленную работу и по воспитанию уважительного отношения детей к своим родителям. Этому могут способствовать: поздравления с праздниками, днем рождения; сочинения, тематика которых связана с интересами семьи; рассказы о профессиях своих пап, мам, а также бабушек и дедушек; творческие встречи с родителями; организация выставок результатов труда родителей и творческих работ учащихся.

Активные формы взаимодействия с родителями – важное условие раскрытия творческого потенциала семьи. Действия, дарящие ощущение праздника, радости, веселья долго согревают и детские и взрослые воспоминания, а положительные эмоции важны всем. Кроме того, происходит косвенное руководство по организации досуга семей учащихся. Огромное значение имеет положительное общение для детей из неполных и проблемных семей. Встреча с авторитетными родителями своих одноклассников может сделать для ребенка гораздо больше, чем беседы и нравоучения, то есть происходит также и косвенное влияние на будущие поступки ребенка, формирование его характера через стремление к подражанию, в том числе и формируется значимое отношение к понятию «семья».

4. Учащиеся, особенно старших классов, считают, что основой всего является педагогический такт, недопустимость вмешательства в личную жизнь семьи. Как недопустимыми для педагога во взаимоотношениях должны быть: обида на непонимание; непрекрасимый тон; стремление к выявлению и искоренению всех, по мнению учителя, негативных качеств школьника.

Школа находится в постоянном поиске современных технологий обучения и воспитания. Сотрудничество семьи и школы, безусловно, способствует не только сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных условий для ребенка в семье, но и помогает педагогам и родителям объединить свои усилия в создании благоприятных условий для формирования у ребенка качеств, необходимых для самореализации и самореабилитации в случае неудачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева Я.Г. Проблемы воспитания детей в неполных семьях в Российской Федерации. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2004. 173с.

2. Резакова Ф.В. Профессиональная готовность педагога как условие реализации системного подхода к взаимодействию школы и семьи // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 11. С. 24-26.

3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981. 640с.

4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 272с.

ON INTERACTION OF SCHOOL AND PARENTS

© 2014

T.I. Kashtanova, postgraduate student of the department of Literature and Methodology of Teaching Literature

*Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk (Russia),
kashtanya91@mail.ru*

УДК 378.035:39

СВЯЗЬ И ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО И ВНЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2014

Ж.Х. Кендирбекова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики

*Карагандинский государственный педагогический университет им. Е.А. Букетова,
Караганда (Казахстан), zhanaret@mail.ru*

М.Т. Баймуканова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики

*Карагандинский государственный педагогический университет им. Е.А. Букетова,
Караганда (Казахстан), marber_96@mail.ru*

Поиск путей в решении проблемы приобщения молодежи к ценностям этно- и общечеловеческой культуры выводит на первый план вопросы эффективности организации включения молодого поколения в систему этнокультурного образования.

Влияние на личность этнокультурной среды в процессе социализации не одинаково и зависит от множества сопутствующих факторов: моно- либо полиэтничность среды проживания, отношение к лицам иной этнической принадлежности со стороны ближайшего окружения, реальное отношение к этническим группам в обществе, этноидеология и т.д. Результат этносоциализации зависит и от личного опыта взаимодействия индивида с лицами «своей» и «чужих» этнических групп. Социальная принадлежность социализирующих агентов, социальная мобильность также в немалой степени воздействуют на становление этно- и межкультурно-ценностного ориентирования личности.

Система *социальных институтов*, как исторически сложившаяся совокупность устойчивых форм совместной деятельности людей по использованию общественных ресурсов для удовлетворения различных в плане происхождения социальных потребностей (конфессиональных, экономических и др.), на специально создаваемых основах нормативного и правового регулирования общественных взаимоотношений способствует развитию их относительной стабильности. Однако социальные изменения диктуют трансформацию этих структур, что обуславливает различный уровень принятия и усвоения индивидом их норм и правил. Различна и степень принимаемости обществом социальных институтов, определяемая удовлетворенностью ими социальных потребностей людей.

Институты образования способствуют постепенному введению индивида в мир социальных отношений, определению личностью своего жизненного и социально-профессионального плана, освоению конкретных видов человеческой деятельности, необходимых для включения в общество. Их взаимосвязь и подчиненность общей цели – развития личности – осуществляется через **институциональное образовательное пространство** как совокупности деятельности институтов образования, обеспечивающих процесс целенаправленной социализации личности посредством систематизированной передачи социально значимого общественного опыта.

Педагогическая среда включает в себя как специально созданные, так и стихийно образованные социальные условия, воздействующие на личность в процессе ее целенаправленной социализации. Иными словами, это – образовательное пространство, степень влияния которого определяется организацией процесса управления в них. Результат зависит от уровня согласованности действий, поскольку:

1) *специально создаваемая педагогическая среда*, осуществляемая через деятельность институтов образования, детерминируется характером процесса социального развития. Объем передаваемого социального опыта в них представляет собой базовый конг-

ломерат, обеспечивающий возможность вхождения индивида в общество. Следовательно, она не гарантирует полной успешности как таковой. Результативность зависит от самореализации и сущностных сил личности, во многом определяемых средой актуальных социальных связей. Степень их педагогизации влияет на потенциальную социально позитивную реализованность индивида. Она становится возможной в условиях активизации личности через систему ее интересов.

2) *внеинституциональная образовательная среда*, как педагогическая организация внеинституциональной среды личности, создает более благоприятные условия социализации, так как, с одной стороны, представляет основу самостоятельной практической «проверки» индивидом полученных знаний и сформированных умений в реальных условиях; инициативности личности в построении социального взаимодействия (индивид как бы активизирует среду для себя), где агенты, хотя и задают базис взаимоотношений и совместной деятельности, но, в то же время, не являются целеполагающим и систематизирующим фактором в их развитии. Оно главнейшим образом зависит от активности самой личности. С другой стороны – восприятие данной среды связано с эмоциональным отношением индивида к ней. Это определяется большей степенью свободно-осознанного выбора индивидом того, что представляет собой значимость в его взаимоотношениях в обществе. Возможность активного влияния данного компонента на личность зависит от объема ее знаний и умений, закладываемого средой целенаправленного институционально-образовательного воздействия, которая обеспечивает системность и последовательность усвоения индивидом основ потенциально успешного социального взаимодействия; формирование личностного общественно практического опыта и делает возможной активизацию последнего.

3) Педагогическая работа во внеинституциональной образовательной среде строится с опорой на сферу интересов личности, их дальнейшего развития и направления в общественно значимое русло. Их становление, в свою очередь, происходит как во внеинституциональной образовательной и стихийной сферах, так и под воздействием институционального образовательного компонента.

Следовательно, эффективность управления процессом развития личности зависит от степени взаимного переноса институционального и внеинституционального образовательных компонентов.

Реализация этнокультурного образования осуществляется через действие соответствующих частей этнокультурного образовательного пространства (институциональная этнокультурно-образовательная, внеинституциональная этнокультурно-образовательная, окказиональная).

Сущность содержания *институциональной этнокультурно-образовательной* части заключается в деятельности институтов образования, направленной на ознакомление индивида с ценностями этнической и общечеловеческой культуры посредством организации педагогического процесса в большей степени через дисциплины и программы гуманитарного цикла. К ним относятся: история, предметы лингвистического цикла, география, обществоведение и др. Однако эффективность их интерпретации в рассматриваемом контексте определяется наличием опоры на реальные условия этносоциальной действительности, поскольку отношение к внутри- и межэтническим связям в социуме, во-первых, подчеркивает приоритеты данной стороны взаимодействия, во-вторых, определяет специфику интерпретируемого содержания в этнокультурно-образовательном аспекте.

Внеинституциональное этнокультурно-образовательное пространство, представленное национально-культурными объединениями, институтами культуры, СМИ, этнокультурно-воспитательными объединениями при организациях дополнительного образования, этнокультурными кружками и др., содействует развитию и удовлетворению ин-

тересов личности в глубоком ознакомлении с ценностями этнической культуры различных национальных групп. В него органически вплетается воздействие *окказионального компонента* (общение в семье, с референтными лицами и т.д.) как стихийной этнокультурно-образовательной среды. Оно определяющим образом влияет на формирование этноориентаций (позитивных либо негативных в зависимости от этнопредпочтений и культурно-ценностных ориентаций в среде ближайшего окружения) личности, так как составляет среду ее референтных коммуникативных связей. Последние влияют на выбор индивидом тех или иных социальных институтов и агентов этнокультурного образования в открытом социуме. Окказиональный компонент также оказывает стихийное этнокультурно-образовательное воздействие. Это позволяет условно объединить данные части этнокультурно-образовательного пространства и определить его как *открытую этнокультурно-образовательную среду* (далее - ОЭС). Работа в ней должна строиться не только с учетом индивидуальных, но и образовательно-возрастных особенностей личности, что подчеркивает роль институциональной этнокультурно-образовательной части.

Взаимосвязь институциональной и открытой этнокультурно-образовательных сред очевидна и ее использование состоит в следующем.

Эффективность педагогической работы по формированию позитивного этносоциального поведения личности возможна, если будут учтены условия:

1. Опора на актуальные этноинтересы и этнопотребности молодежи.
2. Опора на имеющийся объем знаний в области этнокультурных ценностей и сущности культурного этноногообразия современного общества при формировании умений в сфере этнокультурно-творческой деятельности.
3. Зависимость сформированности этноинтересов и этнопотребностей от имеющегося объема знаний и умений в области позитивного этнокультурно-социального поведения и наличной среды этнообщения.

Это обеспечивается в ситуации комплексного и систематизированного этнокультурно-образовательного воздействия.

Таким образом, институциональная этнокультурно-образовательная среда предоставляет возможность систематизации знаний в области этнокультурных ценностей, межкультурного взаимодействия, основ включения в различные этнокультурные среды. ОЭС обеспечивает «практику» реального этно- и межкультурного общения, возможность этнокультурной самореализации личности, развитие этнической культуры.

CORRELATION OF INSTITUTIONAL AND NON-INSTITUTIONAL COMPONENTS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2014

Zh.Kh. Kendirbekova, Ph.D., associate professor of pedagogics, the Department of social work and social pedagogy

The Karaganda State University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda (Kazakhstan), zhanaret@mail.ru

M.T. Baymukanova, Ph.D., associate professor of pedagogics, the Department of social work and social pedagogy

The Karaganda State University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda (Kazakhstan), marber_96@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

© 2014

Е.Г. Коваленко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко,
Полтава (Украина), olenagk@ukr.net

Постановка проблемы исследования. Основой интеллектуального, культурного, духовного, социального, экономического развития общества и государства является образование. Его цель – всестороннее развитие человека как личности и высшей ценности общества. Такое развитие осуществляется посредством включения человека в образовательное пространство, совокупность специальным образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры. На ранних этапах развития человека такое включение происходит через дошкольные учреждения, школу, вузы и т.д. Значимой проблемой является включение в образовательное пространство человека на поздних этапах жизни (пожилого человека). Для решения этого в каждом районе современной Украины функционируют территориальные центры социального обслуживания (предоставления социальных услуг). Такие центры предоставляют среди прочих информационные и психологические услуги. Важным компонентом психической деятельности пожилого человека, требующем информационной и психологической поддержки, является коммуникативный, его отношения с окружающими людьми, межличностное общение, а тренинг – средство влияния на него, которое объединяет традиционные информационные методы и активные. Целью нашего исследования было проанализировать особенности использования социально-психологического тренинга для коррекции межличностного общения пожилых людей.

Изложение основного материала исследования. Отрезком жизни человека, имеющем границы приблизительно 60-75 лет является пожилой возраст. Это – начало достаточно неоднозначно воспринимаемой в обществе эпохи. Чаще пожилой возраст воспринимают с негативной точки зрения, как время потерь, замедления функционирования человека, снижения его адаптационных возможностей. Но, пожилой является также и возрастом появления новых функций, механизмов, возможностей, которые способствуют приспособлению человека к новой ситуации. Развитие личности в этом возрасте определяется некоторыми взаимосвязанными процессами (механизмами). Интериоризация, идентификация с эмоциональным опосредованием, социальная идентификация уже почти не играют такой роли, как на ранних этапах жизни. Ведь новые знания формируются сложно, их сложно пополнять эмоциональными переживаниями, чтобы сформировались новые мотивы. И поэтому у пожилых людей плохо формируются новые ролевые отношения, они с трудом привыкают к новым ценностям, все обычно ими сравнивается с прошлым, а новое часто вызывает негативную реакцию. Им сложно изменить социальную или национальную группу, могут возникать проблемы в адаптации к новой среде (социальной, культурной, экологической) [1].

Значимым механизмом развития в пожилом возрасте является механизм компенсации. Но компенсация должна быть адекватной и полной, человек не должен впасть в воображаемую компенсацию потерь, преувеличивая свои болезни, привлекая таким способом к себе внимание, вызывая интерес и жалость, не должен отчуждаться от других людей, проявлять агрессию на себя и окружающих, унижать их. Компенсация должна быть через развитие, обучение новым видам деятельности, поиск новых увлечений, чтение литературы. Адекватная и полная компенсация в пожилом возрасте возможна и в

процессе непосредственного позитивного межличностного общения. Такое общение является базовой потребностью человека, без него не возможно полноценное функционирование личности (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов). В межличностном общении, высшем уровне человеческого общения, внимание уделяется человеку, партнеру по общению, он является ценностью и источником радости (Б.Д. Парыгин). В процессе такого общения возникают личностно конструктивные отношения – взаимопомощи, сотрудничества, дружбы, доброжелательности (И.Д. Бех). Критериями межличностного общения является небольшое количество участников; непосредственное их взаимодействие, пространственная близость, способность видеть, слышать, прикасаться друг к другу, легко устанавливать активную обратную связь; личностно-ориентированное общение (каждый из субъектов признает уникальность своего партнера, принимает во внимание особенности его эмоционального состояния, самооценки, личностные характеристики) (В.Н. Куницина) [1, 2].

Особое значение межличностное общение приобретает на отдельных этапах жизни человека, в частности тогда, когда его считают ведущим видом деятельности (младенец, подросток, пожилой возраст). Межличностное общение пожилых лиц – это процесс формирования эмоциональных взаимоотношений человека этого возраста с отдельными окружающими его субъектами, предусматривающий эмоционально-ценностное отношение друг к другу (эмоциональный компонент), взаимное социальное познание (когнитивный компонент), определенный способ поведения их друг с другом, регуляцию взаимодействия с другим человеком (поведенческий компонент). Ведущим в межличностном общении пожилых людей является эмоциональный компонент.

Межличностное общение отражает особенности коммуникативного, значимого компонента психической деятельности в пожилом возрасте и проявляется в общении с ближайшим окружением, семьей, друзьями, приятелями, представителями других поколений. Оно позволяет пожилым людям решать важные задачи развития – искать (обновлять) смысл жизни и корректировать собственные эмоциональные состояния. Эти задачи связаны с такими компонентами психической деятельности личности, как когнитивный и регулятивный. Взаимосвязь вышеупомянутых компонентов обуславливает гармонию развития личности. Учитывая ведущую роль в структуре психической деятельности пожилых людей межличностного общения, целесообразно влияние именно на такое общение, на коммуникативные компоненты психической деятельности, что обеспечит изменения в их смысложизненных ориентациях и эмоциональных состояниях [3].

Оптимальными методами воздействия на коммуникативные компоненты психической деятельности являются активные методы (групповые дискуссии, игровые методы, видеотренинг, групповой анализ оценок и самооценок) в сочетании с традиционными информационными методами (беседы, лекции, семинары). Они в совокупности характеризуют специфику социально-психологического тренинга, средства воздействия, направленного на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в сфере межличностного общения (Л.А. Петровская) [4].

Тренинг чаще всего рассматривается как активный групповой метод социально-психологического обучения или как метод воздействия. Он направлен на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок. По мнению Ю.Н. Емельянова, тренинг предусматривает методы развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в том числе, и общением. Поэтому необходимо разграничивать учебный и тренировочный аспекты работы тренинговой группы [5]. На сочетании в тренинге учебных и тренировочных, игровых аспектов настаивает А.П. Ситников. Он считает тренинг методом, который базируется на природных способностях человека, осуществляется в условиях моделирования игровых ситуаций и формирует профессиональное мастерство личности [6]. Групповой тренинг, тренинг групповой психотерапии и

групповой психокоррекции разграничивает И.В. Вачков. Групповой психологический тренинг, по его мнению, представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются, во-первых, для лечения ряда болезней, во-вторых, в работе с психически здоровыми людьми, имеющими определенные психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии. По мнению И.В. Вачкова, тренинговый метод в целом является способом организации активности участников в пространстве и времени тренинга с целью осуществления изменений в их жизни и в них самих [7].

Ю.В. Марков тренинг анализирует как комплекс активных групповых методов, применяемых в процессе преобразующего воздействия на личность. Многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека является тренингом с точки зрения С.И. Макшанова [8, 9]. В.А. Плешаков тренинг рассматривает как психолого-педагогическую технологию эффективной групповой работы, упорядоченную задачноструктурированную совокупность активных методов групповой работы, логически и тематически подобранных согласно поставленной цели и обеспечивающих достижение заранее запланированных и корректно диагностированных результатов для человека, группы и организации в процессе групповой динамики [10].

Отдельным видом тренинга, подробно описываемым Т.С. Яценко, является метод активного социально-психологического обучения (АСПО) [11]. Этот вид тренинга является целостной психолого-педагогической системой, способной оказать помощь человеку в глубинном личностном познании другого человека и самого себя. Особенностью АСПО является совместное обучение – учение всех участников на основании взаимобратных связей. Его процесс направлен на поиск знаний совместно со всеми участниками. Результаты такого обучения отражаются в рефлексивных знаниях, прошедших через опыт субъекта путем актуализации его эмоциональных переживаний, интеллекта и поведения. Теоретическими предпосылками метода АСПО является педагогическая система А.С. Макаренко и теория А.А. Бодалева. Основным методом АСПО является групповая дискуссия (непосредственное, нерегламентированное вербальное взаимодействие между членами группы, благодаря чему обучение насыщается содержательным, постоянно осмысливаемым материалом), а вспомогательными – психорисунок (проективный рисунок), ролевая игра, психодрама.

Существует большое количество видов тренинга в зависимости от различных оснований. По количеству участников может быть тренинг для микрогрупп (5-7), малой группы (7-15), средней группы (15-30), большой группы (свыше 30); по принципу формирования состава участников – тренинги открытого формата и корпоративного формата; по составу участников – группы реальные, квазиреальные и незнакомых между собой людей; по форме проведения – тренинги индивидуальные и групповые; по композиции – группы в тренинге однородные и неоднородные; по профессиональному и статусному критерию – тренинг для начинающих, для специалистов, для сотрудников высшего / среднего / низшего звена организации; по уровню изменений – изменения в тренинге на субъектном и личностном уровнях; по организации – фрагментарный и программированный тренинг; по целям и задачам – коммуникативный, интеллектуальный тренинги, тренинг отношений и тренинг специальных умений; по задачам также есть тренинги, ориентированные на развитие специальных умений и тренинги, направленные на углубление опыта анализа ситуации общения (повышения адекватности анализа себя, партнера по общению, ситуации в целом); по авторству – авторский тренинг, тренинг, воспроизводимый в соответствии с авторским, «лоскутный» тренинг; по качественному уровню – ознакомительный, обычный и продвинутый и т.п. [4, 8, 10].

Разработанная нами программа коррекции является вариантом социально-психологического тренинга как формы активного обучения, цель которого, прежде всего, – передача психологических знаний, развитие определенных умений и навыков в сфере общения. По форме проведения он является групповым, по количеству участников – тренингом для малой группы, по принципу формирования состава участников – тренингом открытого формата, по композиции – однородные группы, по возрастному уровню – это тренинг для пожилых людей, за авторством – авторский тренинг, по цели – тренинг общения (но в результате должен быть личностный рост участников), по критериям результативности – тренинг с преимущественно субъективными критериями, по уровню доминирования тренера – тренинг, центрированный на руководителе (последний руководит групповой динамикой), по организации – программируемый тренинг [7, 8, 10].

Эффективность предложенной программы коррекции устанавливается с помощью ряда критериев [8]. Во-первых, соответствие результатов, достигнутых в ходе тренинга его целям и задачам, что проявляется в изменении смысложизненных ориентаций пожилых лиц и их эмоциональных переживаний. Во-вторых, удовлетворенность членов группы участием в тренинге, что свидетельствует о соответствии такого участия потребностям человека. В-третьих, формирование внутренней ориентации на дальнейшее развитие и изменение, что отражается в склонности пожилых людей к поиску, обновлению смысла жизни и в стремлении к утешению (пребывание в положительных эмоциональных состояниях). В-четвертых, реализация знаний и умений, полученных во время программы в реальной жизни, о чем могут свидетельствовать изменения в межличностном общении, отношениях участников программы. В-пятых, устойчивость изменений, то есть, изменения в межличностном общении, смысложизненных ориентациях, эмоциональных переживаниях являются достаточно стабильными.

Цель программы: во-первых, овладение теоретическими знаниями про особенности межличностного общения, его факторы, средства, компоненты, во-вторых, развитие умений и навыков применения полученных знаний в процессе межличностного общения. Это обеспечивает влияние на коммуникативные компоненты психической деятельности в пожилом возрасте, меняет когнитивные и регулятивные компоненты (смысложизненные ориентации, эмоциональные состояния) лиц этого возраста. Достижение такой цели будет способствовать развитию способности к адекватному и полному пониманию себя и других людей, коррекции и развитию системы отношений личности.

Разработанная нами программа коррекции рассчитана на 8 занятий (по 40-50 минут каждое). Оптимальной частотой занятий является дважды в неделю в одно и то же время. Группа участников должна состоять примерно из 8-10 человек в возрасте 60-75 лет. У них должно быть сравнительно сохранено физическое и психическое здоровье, но они могут иметь определенные трудности в смысложизненной и эмоциональной сферах.

Каждое занятие состоит из таких компонентов:

1. Введение (8-10 мин.). Его целью является снятие эмоционального напряжения участников, преодоление закрытости, недоверия и ознакомление с целью занятия. Применяются преимущественно упражнения, связанные с темой занятия и позволяющие подготовить участников к дальнейшему восприятию информации.

2. Основная часть (25-35 мин.) Содержит информационный блок и практическую часть. Сначала обычно происходит информирование участников об особенностях межличностного общения (согласно теме) и обсуждение этой информации, далее – выполнение упражнений, методик, решение задач, связанных с важными в межличностном общении характеристиками.

3. Обратная связь (5-7 мин.) Предполагает подведение итогов, обобщение полученных знаний, сформированных умений, переживаемых чувств и состояний (познавательный, поведенческий и эмоциональный компоненты).

Тематический план программы коррекции межличностного общения пожилых лиц: межличностное общение, его особенности; факторы межличностного общения; средства межличностного общения; стили межличностного общения; качества личности в межличностном общении; эмпатийность; склонность к принадлежности; межличностное общение как условие гармоничной жизни.

Принципы работы тренинговой группы [12]: принцип добровольности, принцип информированного участия, принцип активности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип осознания поведения, принцип партнерского общения. Непосредственно в группе были отмечены следующие принципы работы: Я-высказывания, отвечать на непосредственный вопрос, уважать другого человека, не оценивать его личность, конфиденциальность, общение в группе происходит по принципу «тут и теперь», ведущий имеет право остановить говорящего. Комплексная реализация этих принципов позволяет создать комфортную среду для общения участников и особые возможности для саморазвития каждого человека в процессе работы группы.

Базовыми методами разработанной программы есть фрагмент лекции, групповая дискуссия, игровые методы, диагностические методы, рефлексивные комментарии [4, 7, 12]. Выбирая методические приемы, средства воздействия мы учитывали содержание программы и цели занятия, особенности группы, особенности ситуации, возможности ведущего, необходимость изменения ритма жизнедеятельности участников, чередование разговоров и действий; стремились предоставить возможность каждому участнику принять участие в работе, в упражнениях, в обсуждении. В частности, принимая во внимание возраст участников тренинга, желательно, чтобы средства воздействия не были связаны со значительной двигательной активностью. Применять их следует очень осторожно, ведь определенные техники для пожилых лиц могут быть очень необычными, они их могут не понять.

Фрагмент лекции (мини-лекция) – подкрепленная наглядностью информация, которая идет от ведущего к участникам. Продолжительность 10-15 минут. Если предоставление информации длится дольше, необходимо разбить ее на части, по окончании каждой установить обратную связь. Такая форма работы позволяет предоставить четко структурированный, логически последовательный материал в ограниченное время. Закончив предоставление информации, необходимо ее обобщить. Проверка эффективности усвоенной информации осуществляется в конце занятия.

Групповая дискуссия предполагает совместное обсуждение определенного вопроса, позволяет выявить мнения, позиции, установки участников группы в процессе непосредственного общения. Групповая дискуссия в программе применяется, во-первых, с целью групповой рефлексии для анализа индивидуальных переживаний, во-вторых, с целью предоставления возможности участникам увидеть проблему с разных точек зрения. Такие дискуссии структурированы, ведь четко задана тема для обсуждения и регламентирован его порядок.

Эмоционально окрашенные творческие, организационно-деятельностные игровые методы позволяют снять напряжение, переключить внимание участников в течение занятия, в целом, управлять групповой динамикой. С этой же целью могут применяться и рисуночные методы. Диагностические методики, в частности тесты в процессе внедрения коррекционной программы дают возможность каждому участнику оценить и осознать собственные индивидуальные особенности, позволяющие изменить ритм деятельности в группе. В разработанной программе также применяется и метод анализа конкретных ситуаций, когда информация подается в виде фактов, основанных на реальной ситуации, необходимо проанализировать вопросы и проблемы, дать рекомендации по решению.

Выводы. Пожилой возраст – особый период в развитии человека, который неоднозначно воспринимается в обществе. Важным механизмом развития личности в этом воз-

расте является компенсация, которая должна адекватной и полной через развитие, обучение новым видам деятельности, поиск новых увлечений, чтение литературы, в процессе межличностного общения. Последнее является и ведущим видом деятельности. Межличностное общение пожилых лиц как процесс формирования эмоциональных взаимоотношений человека этого возраста с отдельными окружающими его субъектами включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Ведущим в межличностном общении пожилых людей является эмоциональный компонент. Оптимальным методом воздействия на межличностное общение является тренинг, социально-психологический тренинг. Разработанная нами программа коррекции является вариантом такого тренинга. Ее цель заключается в овладении теоретическими знаниями об особенностях межличностного общения, его факторах, средствах, компонентах и развитии умений и навыков применения полученных знаний в процессе межличностного общения.

Программа коррекции рассчитана на 8 занятий с группой, состоящей из 8-10 человек возрастом 60-75 лет. Каждое занятие имеет введение, основную часть и обратную связь. Мы ориентировались на такие принципы работы в группе: добровольность, информированное участие, активность, исследовательская творческая позиция, осознание поведения, партнерское общение, Я-высказывания, отвечать на непосредственный вопрос, уважать другого человека и не оценивать его личность, конфиденциальность, общение по принципу «тут и теперь», принцип ограниченности времени. Базовыми методами разработанной программы является фрагмент лекции, групповая дискуссия, игровые методы, диагностические методы, рефлексивные комментарии и т.п. Комплексная реализация такой программы обеспечивает влияние на коммуникативные компоненты психической деятельности пожилого человека, меняет его когнитивные и регулятивные компоненты (смыслоразнонаправленные ориентации, эмоциональные состояния).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології: навч. посіб. / за ред. В. Ф. Моргуна. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 264с.
2. Бех І.Д. Дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування. Електронний ресурс. – Режим доступу до джерела: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/41-2010-06-20-19-39-45.html>
3. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування як компонент психічної діяльності у похилому віці // Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 2. С. 61-64.
4. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд. ЛГУ, 1985. 166с.
6. Грінчук О.І. Проблема оптимізації комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів засобами соціально-психологічного тренінгу. Електронний ресурс. – Режим доступу до джерела: http://www.nbu.gov.ua/ujrn/soc_gum/Pzpp/2012_14_2/67-74.pdf
7. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось-89, 2007. 256с.
8. Методы социальной психологии: учеб. пособие для вузов / Н.С. Минаева, Д.В. Пивоваров, Э.Л. Боднар [и др.]; под общ. ред. Н.С. Минаевой. М.: Академический Проект, 2007. 351с.
9. Приходько В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції // Вісник Львівського університету. 2005. (Сер. «Педагогіка»). Вип. 19. Ч. 1. С. 182-188.

10. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е.А. Леванова, А.Н. Соболева, В.А. Плешаков [и др.]. СПб: Изд-во «Питер», 2011. 368с.

11. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: книга для учителя. К.: Освіта, 1993. 208с.

12. Кручек В.А., Дзюба Г.І. Соціально-психологічний тренінг як метод формування культури педагогічної взаємодії. Електронний ресурс // Вісник Прикарпатського університету. – Режим доступу до джерела: http://elibrary.nubip.edu.ua/9480/3/Kruchek_Dzuyba.pdf.

USING SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING TO CORRECT INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE ELDERLY

© 2014

O.G. Kovalenko, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology»

Poltava national pedagogical university named V.G. Korolenko, Poltava (Ukraine), olenagk@ukr.net

УДК 371.035

СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ВО ФРАНЦИИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2014

Е.С. Комар, преподаватель кафедры «Теории и практики иностранных языков»

Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины, Умань (Украина), helen14@ukr.net

Для того, чтобы постичь значимость образования взрослых и образовательного пространства как сферу социальных отношений взрослых во Франции на современном этапе в целом, и проследить ее институциональное обеспечение в частности, по нашему глубокому убеждению, необходимо рассмотреть развитие образовательного процесса через призму историко-политических и социально-экономических событий в этой стране. Проблема периодизации развития любых явлений, т.е. определение периодов, – одна из наиболее сложных, комплексных и многоуровневых проблем научного знания. О.В. Сухомлинская отмечает, что образовательное пространство находится в основном в социальной сфере, отражает социальные, политико-правовые, экономические и идеологические процессы [8, с. 31]. Поэтому, все эти факторы в совокупности с образовательными процессами определяют формат политики развития образования взрослых, и выступают главным основанием для периодизации развития образования взрослых во Франции. При всей сложности многочисленных исторических и общественно-политических событий Франции, которые будут использованы для периодизации, мы также будем отталкиваться от культурно-антропологического и цивилизационного подхода. Мы разделяем мнение О.В. Сухомлинской относительно ее толкования европейской цивилизации: «Большая культурно-историческая целостность, расположенная на европейском географическом пространстве, где происходили различные социальные, культурные, экономические, идейно-политические и другие процессы» [8, с. 32].

Вторая половина XVIII в. для Франции – время веры в науку, в ее практическое значение, в необходимость распространения знаний. Собственно, все то, что имело немалое влияние на образование взрослых. Эпоха Просвещения предложила программу прогрессивных реформ образования и воспитания в целом, и образования взрослых в частности, провозгласив всеобщее право на обучение, формирование полезного человека, ко-

торый способен отдать полученные знания на благо общества. Чтобы осуществить такую программу, нужно было перестроить все общество. Это была призвана осуществить Французская революция (1789-1794) [3, с. 183]. Революция наложила отпечаток на все сферы общественной жизни Франции, образовательные процессы не стали исключением. Эти события становятся точкой отсчета для становления образования взрослых. Радикальные представления о создании членов нового общества особо выделяли Руссоистскую концепцию обновления общества. Жан-Жак Руссо мечтал устранить социальное неравенство путем искоренения стереотипов относительно умственных способностей из-за принадлежности к определенной социальной группе населения, предоставляя обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных изменений. Французский мыслитель считал, что человеческий разум является главным средством достижения человеческого счастья. Лидер якобинцев Максимилиан Робеспьер (1758-1794) видел одним из преимуществ руссоизма идею внеконфессионального религиозного воспитания масс: «Образование вне религии» [3, с. 181-183].

Как видим, вопрос образования взрослого населения с самого начала оказался в поле зрения участников Французской революции. В «Декларации прав человека и гражданина» (фр. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, 1789 г.), принятой Учредительным собранием 26 августа 1789 г., провозглашалась задача организации общественного образования, доступного всем гражданам, бесплатного в тех частях обучения, которые необходимы всем людям без исключения. В педагогических планах и проектах выдвигали прежде всего вопрос взаимоотношений государства и школы, создание новой системы учебных заведений, реформы содержания образования, подготовки учителей, а также образования для женщин. С большим вниманием рассматривались принципы свободы, светскости образования, языкового единства обучения [3, 14].

В 1791 г. Учредительное собрание рассматривало план организации системы народного образования. Ее автором был Шарль Морис Талейран (1754-1838). Главной целью провозглашалось пробуждения у учащихся инициативности, свободы, любознательности. План Талейрана для того времени выглядел убедительно. Однако, проект не был принят, поскольку некоторые его пункты были слишком консервативными: ограничение женского образования лишь начальным образованием, обязательность религиозного образования. Учредительное собрание ограничились лишь некоторыми его идеями и включили их в основной текст Конституции 1791г., которая провозглашала следующее: «Будет создано и организовано народное образование, общее для всех граждан, бесплатное в отношении тех этапов образования, которые необходимы для всех людей». Основные положения проекта Талейрана сводились к тому, что бесплатно обучали лишь элементарным знаниям [3, с. 183 -184].

В октябре 1791 г. Законодательное собрание возвращается к обсуждению проблем народного образования. В Комитете по вопросам образования в 1792 году был разработан проект, автором которого стал выдающийся представитель Просвещения Жан Антуан Николя Кондорсе. План Кондорсе был радикальным по сравнению с планом Талейрана и носил более гуманный, демократический характер. Основными идеями по образованию взрослых были обязательность и бесплатность обучения, доступ и равенство образования как для мужчин, так и женщин, отмены религии как учебной дисциплины, преемственность системы народного образования. Выступал за социальное равенство людей всех рас, свободное для всех образование и равные права женщин [15]. Комитет по вопросам образования не согласился с предложениями Кондорсе, однако поддержал другой документ, где интерпретировались его идеи: создание светских школ и ликвидация конфессионального обучения. Главной целью образования взрослых Ж. Кондорсе считал предоставление людям равного доступа к образованию как способа удовлетворения их потребностей, обеспечения благосостояния, знание и использование своих прав и обя-

занностей, совершенствования профессиональной компетенции, и как результат – добросовестное выполнение общественных обязанностей. Таким образом, каждый человек сможет использовать и развивать свои природные таланты. Видел воплощение этой идеи через открытый доступ к общественным читальням, библиотека, музеям [5, с. 272-274]. Музеи как место памяти и знаний [18]. Только так будет достигнуто идею равенства всех граждан, которая является лозунгом Великой французской революции.

Итак, первый период мы определяем как период революционных преобразований в образовании и становления образования взрослых. Его хронологические рамки – 1789 – 1871гг. То есть, началом становится Великая французская революция 1789 г., а конец периода определяется Парижской коммуной 1871 г., которая считалась первой пролетарской революцией и первым правительством рабочего класса, хотя и просуществовала в Париже всего 72 дня. К нему мы относим Великую французскую революцию (1789), Первую французскую республику (1792-1804), Консульство и империю (1799-1814), Реставрацию Бурбонов (1814-1830), Июльскую монархию (1830-1848), Февральскую революцию (1848), Вторую республику (1848-1852), Вторую французскую империю (1852-1870), Парижскую коммуну (1871) [13].

По нашему мнению, становления образования взрослых во Франции прошло 5 периодов, каждый из которых разделен на этапы (см. табл. 1).

Таблица 1- Периодизация развития образования взрослых во Франции

Период	Название периода	Этапы
I	Период революционных преобразований в образовании и становления образования взрослых Хронологические рамки: 1789 – 1871гг.	Великая французская революция (1789), Первая французская республика (1792-1804), Консульство и империя (1799-1814), Реставрация Бурбонов (1814-1830), Июльская монархия (1830-1848), Февральская революция (1848), Вторая республика (1848-1852), Вторая французская империя (1852-1870), Парижская коммуна (1871).
II	Период развития образования взрослых Хронологические рамки: 1870 – 1918гг.	Третья французская республика (1870-1940), события Первой мировой войны (1914-1918)
III	Период эгалитаризации образования взрослых Хронологические рамки: 1919 – 1958 гг.	Межвоенный период, Вторая мировая война (1939-1945), Режим Виши, Временное правительство (1944-1946), Четвертая французская республика (1946-1958)
IV	Период социальной поддержки образования взрослых 1958 г.	Пятая французская республика
V	Период институализации образования взрослых С 60-гг. – продолжается до сих пор	После вхождения Франции в ЕС (Франция вошла в ЕС в 1957 г.)

Первая французская республика (1792 – 1804) характеризуется, прежде всего, общественно-политическими событиями во Франции, активное движение образовательных процессов было приостановлено на некоторое время, ведь в стране бушевали политические споры. Республика была провозглашена 21 сентября 1792 г. во время французской

революции, в этот день формально был смещен Людовик XVI. Официально республика просуществовала до образования Первой французской империи в 1804 г. Действующим первым консулом становится Наполеон Бонапарт, провозгласивший себя императором. После этих событий было провозглашено консульство. Консульство и империя (1799-1804), этот исторический промежуток является III этапом первого периода. Он имеет свои характерные черты и признаки. Совершив государственный переворот, Наполеон сосредоточил в своих руках всю исполнительную власть. Неоспоримым является тот факт, что Наполеон правил в интересах буржуазии, поэтому, вся деятельность Наполеона Бонапарта в области образования взрослых была направлена на упорядочение системы образования, думая о собственной выгоде. Это упорядочение апеллировало к древним традициям, которые Революция якобы похоронила, и должно было восстановить одну единственную вещь, а именно отстаивание позиций государства. Образовательные тенденции того времени имели целью готовить знатных потомков к государственной службе, а не обычного простолюдина к профессии. Образование взрослых было представлено специальными правительственными школами, связанными с армией и другими ведомствами, для которых они готовили кадры. В обществе, где социальное развитие и усовершенствование было исключением, и, где образованные простолюдины считались подстрекателями революции, классическое образование могли получать только благородные люди, то есть знать. Следует подчеркнуть, что именно в то время, латынь признавалась основополагающей дисциплиной и признаком принадлежности к социальной элите. Как результат – военно-политический ориентир, деспотизм Наполеона, упадок в развитии образования взрослого населения.

Следующий этап в об щем можно охарактеризовать как период противоречивости, исконной классовой борьбы, нестабильности. Страницы французской истории освещают те страницы истории, где был сделан истинный прорыв, расцвет образования взрослых, надежды на равенство, свободу, братство, и вдруг – возвращение к старому укладу, возвращению страны к дореволюционному режиму. Реставрация Бурбонов (1814 – 1830) – этап повторного правления династии Бурбонов (IV этап нашей периодизации). Определяется противоречивыми приказами монархов, неустойчивой политической ситуацией в стране, попыткой полного возврата страны к старому укладу. Правительство проявляло интерес к просвещению народа, но, по большому счету, начальное образование народных масс по-прежнему зависело от политической ситуации и от местных властей. Конец Реставрации положила Июльская революция 1830 г. [16].

Июльская монархия (1830 – 1848) – V этап – конец режима Реставрации – продолжался до Февральской революции 1848 г., установившей Вторую республику [16]. Ощутимый взлет в развитии образования для народа относится именно к этому этапу [17]. Значительные усилия в области народного образования в XIX в. были направлены на обучение «взрослых», которые часто были просто подростками, бросившими начальную школу. Начиная с периода реставрации муниципалитета ассоциации народного образования, общества взаимопомощи, а также лицеи и коллежи организуют курсы для улучшения профессиональной или получения дополнительной после начальной школы подготовки. Гизо (закон 28 июня 1833 г.), а затем и Дюрюи в конце Второй империи поощряют учителей в организации курсов для взрослых. Количество слушателей курсов в 1869 г. составит 8000000 человек [17]. Франсуа Гизо, политический и государственный деятель, дипломат, историк, с 1832 по 1837 г. занимал должность министра образования (с некоторыми перерывами). Именно по его ходатайству была восстановлена французская Академия моральных и политических наук закрыта в свое время Наполеоном. По его инициативе и под его патронажем были введены курсы для взрослых как способ борьбы с низким уровнем образованности во Франции. Впоследствии эти курсы переориентировались на

профессиональное образование, это было продиктовано соответствующими преобразованиями в экономической жизни страны [2, с. 7-13].

Февральская революция 1848 г. (VI этап). В те годы во Франции, как и в Англии, возникло движение за избирательную реформу. Впоследствии было введено всеобщее избирательное право для мужчин, которым исполнился 21 год. К тому времени столь широкого права голоса не было ни в одной стране мира, даже в Англии, которая считала себя родиной демократических свобод. Другим важным шагом нового правительства было проявление демократичности по части восстановления образовательного процесса и занятости взрослого населения – открытие Национальных мастерских для безработных, где получали небольшую (2 франка в день), однако гарантированную плату. Основные задачи революции были выполнены. Население получило широкие политические права и гражданские свободы, безработные были заняты на дорожных и земляных работах, благоустраивали дома и улицы городов [16, 17].

VII этап – Вторая республика (1848-1852) – уменьшение внимания к образованию взрослых. 23 февраля 1848 г. был днем восстания партии против Гизо. В период второй бонапартистской республики закон Фаллу (1850) о «свободе среднего образования» породил конфликт между церковью и государственной властью [17]. Этот закон надолго наложил глубокий отпечаток на французскую систему образования в целом и образование взрослых в частности, постоянные споры между церковью и государственной властью. После отмены вышесказанного закона, прерогативой в образовании становится религия. Образовательные учреждения были организованы по конфессиональному признаку – разные образовательные учреждения для различных культов. Церковь и религия рассматривались как необходимые средства социальной политики. Попытка добиться отмены религиозного обучения в школе была предпринята в 1880-х гг. В конечном счете сторонники светской школы пошли на компромисс. Так, Ж. Симон, В.Дюрюи и некоторые другие согласились на сосуществование учебных заведений: светских общественных школ и так называемых свободных школ (под контролем церкви) [3,4].

VIII этап – Вторая французская империя (с 1852 по 1870 г.) для образования взрослых имеет следующую историческую ценность: конфликт между Наполеоном III и католической церковью в 1860 г. увеличивает напряженность в области образования. В 1866 г. Ж. Массе создает «Французскую лигу образования». Создание новых государственных школ и обучения женщин и девушек является главной ставкой в борьбе между властью и церковью. С 1860 по 1863 г. было открыто 7 женских школ. Особой ведущей мыслью этого этапа является стремление приспособить образование взрослых к экономической и социальной действительности. Либеральный министр В. Дюрюи продолжает образовательную политику Ф.Гизо по поддержке курсов для взрослых. В свою очередь, Ж. Симон писал, что общее образование – условие «индустриального прогресса» и успехов в торговле, поскольку позволит обеспечить промышленность и сферу коммерции необходимыми кадрами. Одним из преимуществ образования взрослых, как отмечали многие политики и педагоги, считали подготовку будущих солдат как гарант безопасности в возможных конфликтах с другими странами [3,4].

IX завершающий этап первого периода – Парижская коммуна 1871 г. – первак пролетарская революция и первое правительство рабочего класса, просуществовавшее в Париже 72 дня (18 марта - 28 мая). Для народа эта революция имела большой успех и значение глобальных изменений и преобразований. Возникновение Парижской коммуны было закономерным историческим явлением, вызванным глубокими социальными противоречиями французского общества, в связи с завершением промышленного переворота, ростом численности и организованности пролетариата, повышением его классовой сознательности, а также является результатом борьбы французского рабочего

класса против капиталистической эксплуатации и политического господства буржуазии. Историческое значение Парижской коммуны состоит в том, что она сломала буржуазный полицейско-бюрократический государственный аппарат и создала государство нового типа. В сфере культурно-образовательной политики Парижская коммуна проявила большую активность: она развернула борьбу за освобождение образовательных учреждений от влияния церкви, за введение обязательного бесплатного обучения взрослых, за сочетание изучения основ наук с практическим обучением ремеслу; провела ряд мероприятий по реорганизации музеев и библиотек, приняла декрет о передаче театров в руки коллективов артистов, стремясь приобщить к культуре широкие народные массы [20]. Влияние такого видения на образование в целом, и образование взрослых в частности, продолжалось до Парижской коммуны 1871 г., первого правительства рабочего класса. Этими событиями и заканчивается первый период и дает начало второму периоду.

Итак, первый период начинается и заканчивается революцией, имеет довольно символическое значение. С нашей точки зрения, революция – это метаморфозы, изменения, трансформация, перестройка, и как апогей – толчок к становлению и расцвету чего-то в корне нового. Мы осмысливаем этот исторический факт как коренной переворот в жизни общества, ведущий к устранению отжившего общественного строя и утверждению нового, прогрессивного; переворот в какой-либо области, что приводит к коренному преобразованию, усовершенствованию чего-либо.

Из чего можно заключить, что анализ развития образования взрослых во Франции в историческом срезе через призму историко-политических и социально-экономических событий в этой стране позволяет систематизировать образование взрослых в общем, и проследить его институциональное обеспечение на современном этапе в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущенко В.П. Рассвет Европы: Проблема формирования нового учителя для объединенной Европы XXI века. К.: ЗнанияУкраины, 2012. С. 799-993.
2. Гизо Франсуа. История цивилизации в Европе / Пер. с франц. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. 336с.
3. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 400с.
4. Зайченко И.В. История педагогики: учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 1.: История зарубежной педагогики. К.: Изд. «Слово», 2010. 624с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие / Под ред. А.И.Пискунова. 2-е изд. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512с.
6. Сигаева Л.Е. Обучение взрослых в системе непрерывного образования США и Франции // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. 2001. Вып.1. С. 183-191.
7. Словарь иностранных слов под ред. члена-корреспондента АН УССР А.С. Мельничука. Первое издание, Киев: главная редакция «Украинская советская энциклопедия» (УСЭ), 1974. 776с.
8. Сухомлинская О.В. Периодизация педагогической мысли в Украине: шаги к новому измерению // Сборник научных трудов: Специальный выпуск «К истокам становления украинской педагогической науки» / В.Г. Кузь (гл. ред.) и другие. К.: Науч. Мир, 2002. 323с.
9. Энциклопедия образования // Акад. пед. наук Украины; гл. ред. В.Г. Кремень. К.: Юринком Интер, 2008. 1040с.

10. Наиболее распространенные подходы к определению цивилизации. Исходные признаки цивилизации. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.allians-yug.com.ua/Naybilsh-poshireni-pidhodi-do-viznachennya-tsivilizatsiyi.-Vihidni-oznaki-tsivilizatsiyi.html>.

11. Словопедия. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://slovopedia.org.ua/30/53407/26066.html>>ПЕРІОД ЧАСУ, ПЕРІОД.

12. Словопедия. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://slovopedia.org.ua/38/53397/379358.html>>Що таке ЕТАП.

13. Всемирная история. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://history.xsp.ru/hron/france.php,%20http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/2024/%D0%A4%D0%A0%D0%90%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%AF.

14. DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DE 1789. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp>.

15. Педагогические идеи и школьные проекты Французской революции. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/dzhurinskii/dzhurinskii35.html>.

16. Интересные заметки о Франции. Краткий курс истории. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://about-france.ru/>.

17. Развитие образования во Франции. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/razvitie-obrazovaniya-vo-francii-page-1.html>.

18. Pierre Caspar La FORMATION DES ADULTES: hier, aujourd'hui, demain, Editions Eyrolles 2011, 267p.

19. Noël Terrot Histoire de l'éducation des adultes en France, L'Harmattan, 1997. 345p.

20. Bertrand Tillier La Commune de Paris, révolution sans image? Politique et représentations dans la France républicaine (1871-1914), Champ Vallon, 2004, 522p.

FORMATION OF ADULT EDUCATION IN FRANCE SOCIAL RELATIONS

© 2014

E.S. Komar, Chair of Foreign Languages Theory and Practice lecturer

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine), helen14@ukr.net

УДК 159.922.8

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2014

И.А. Корниенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Мукачевский государственный университет, Мукачево (Украина), innokasha@gmail.com

Проблема выбора и применение совладающего поведения личности в процессе взросления имеет противоречивый характер и является актуальной для исследователей копинга. Развитие процесса совладания рассматривается через взаимосвязь личностных и ситуационных параметров. Изучение факторов, которые определяют влияние как личностных свойств, так и новых ситуаций, связанных с вхождением в социальную категорию «студентство», не нашло достаточного отображения в отечественной психологии, и не было предметом самостоятельного изучения. Учитывая актуальность и не разработанность указанной проблемы, **целью данной статьи** является психологический анализ особенностей дихотомии кризиса развития и кризиса ситуаций у студентов ВУЗа на этапе первичной профессионализации из позиций ситуативно-личностного подхода.

Категория «студенчество» как определенная социальная категория находится, согласно теории кризисов, в условиях суммации кризиса ситуации (условия жизни, социальное положение) и кризиса развития (юношеский возраст). Исходя из этого существенно увеличивается вероятность неблагоприятного выхода из кризисных состояний и сложных жизненных ситуаций. Кризис студенческого периода специфический и не может сводиться ни к возрастным кризисам, ни к кризисам ситуаций.

По данным многих исследований [1, 2, 3, 5, 6], в основе студенческих жизненных сложностей имеют место следующие факторы: недостаточная фактическая подготовленность по программе общеобразовательной школы; слабая сформированность навыков учебной работы (словесно-логическое, рациональное мышление), концентрации и распределения внимания, волевой регуляции; убеждение в том, что кто-то должен их всему научить, показать и объяснить (пассивная роль); невысокий уровень культуры, этической и трудовой воспитанности, ограниченный жизненный опыт и социальная зрелость; недостаточность наставлений на получение профессии вместе со слабым проявлением ценностного отношения к знаниям; неуверенность многих студентов в том, что им по силам успешное обучение в вузе и т.д.

Студенчество как отдельная социально-возрастная группа была выделена ленинградской психологической школой в общем контексте исследования психофизиологических функций взрослых людей. Студенчество является частью молодежи и одной из важных демографических групп общества, которые имеют определенное общественное положение, роль и статус, особый этап социализации - студенческие года [6].

По своему общественному состоянию студенчество стоит ближе к интеллигенции, является ее резервом и предназначено будущему занятию высококвалифицированной работой в разных сферах науки, техники, управления, культуры.

Вместе с общими чертами, присущими студенчеству, обращает на себя внимание его сложная, многослойная структура. Дифференцирующими факторами, в частности, являются: пол, специфические особенности семейного воспитания, социальное и материальное состояние, уровень образования и деятельности к началу обучения в вузе, успехи в обучении, мировоззренческая позиция, жизненные и профессиональные планы личности и т.п. [9].

В то же время для студенчества характерна и противоположная тенденция - гомогенизация, основой которой является единство социальных функций и положения студентов, жизненные условия, единство воспитательно-образовательного процесса. Социальные функции и деятельность студентов порождают определенные трудности, связанные со специфическими условиями вузовской среды. Таким образом, очевидно, что студенты переживают и кризис развития, и кризис ситуаций. Недостаточное развитие конструктивных форм совладающего поведения увеличивает патогенность жизненных событий и трудных ситуаций, эти события могут спровоцировать возникновение психосоматических заболеваний или привести к деструктивному процессу личностного развития. Это указывает на необходимость разработки специальных средств влияния на формирование у студентов навыков эффективного совладающего поведения.

Как известно, кризис имеет двойное значение: с одной стороны – это ситуация, угрожающая личностной целостности, которая предъявляет требования, превышающие адаптационные возможности человека, актуализируя ригидные установки и стереотипы, ограничивающие человека; с другой стороны – это расширение сферы сознания, которое позволяет человеку увидеть новые перспективы личностного развития, дает возможность поиска и реализации скрытых ресурсов. Обучение в вузе требует значительных затрат времени и энергии, которые обуславливают определенную задержку социального становления студентов, сравнительно с другими группами молодежи. В последние десятилетия наблюдаются сдвиги пика становления самосознания из возраста 17-19 лет на 23-

25 лет [3].

Задержке процесса социального становления студенчества содействует и то, что современная студенческая молодежь заканчивает свое образование, в основном, до 22-23 лет, поэтому наступление зрелости как индивида (физическая зрелость) и как личности (социально-психологическая зрелость) не совпадают во времени. Дисгармония физического и психического развития проецируется молодым человеком на окружающий мир, который воспринимается как особенно напряженный и конфликтный [12].

Относительно продолжительный период обучения, невозможность накопить собственный жизненный опыт в период обучения в вузе, позднее начало собственной трудовой жизни порождает конформистскую ориентацию студенческой молодежи, из-за чего возможна реальная опасность искусственной ограниченности жизненного пространства исключительно усвоением знаний, оторванных от будущих профессиональных задач, опасность социального инфантилизма и т.п.

Учитывая возрастные и социальные особенности современных студентов, акцент в работе с ними должен ставиться не только на развитие определенных знаний, умений и навыков личности, но и на ее самореализацию. Конкретно принцип самореализации человека заключается в его активности, в самосовершенствовании личностных черт. Среди них существенное значение имеют мотивационная сфера и ценностная подструктура.

Системообразующей составляющей процесса самореализации является рефлексия [1]. Опираясь на представление К.О. Абульхановой-Славской, Б.Б. Косовая, С.Л. Рубинштейна и др. относительно функции рефлексии в жизни человека в целом и на отдельных ее этапах в частности, отметим, что студенческий возраст является наиболее чувствительным к развитию способностей относительно осмысления себя и своих особенностей, их связи с окружающим миром. В этом плане организация процесса оптимизации развития способности молодого человека к конструктивной рефлексии, рефлексии личных и профессиональных проблем должны рассматриваться как ключевая проблема.

Трансформационные процессы современного общества предопределяют радикальные изменения внутреннего мира современного студенчества, определяют иные, чем в раньше, цели обучения в вузе, содействуя, тем самым, другой иерархии ценностной структуры молодежи. В связи с этим, важной считаем мысль И.С. Кона о том, что общие свойства юношеской психологии не изменились, но в конкретных социальных условиях они отображаются по-другому [4]. Структура ценностных ориентации современной студенческой молодежи характеризуется, кроме присущих этой возрастной группе традиционных ценностей (любовь, дружба, семья, гедонизм), значительным усилением в ней веса индивидуалистических (личный успех, материальная обеспеченность, комфорт и т.д.) и прагматических ценностей [7].

Устойчивые представления о юношеском возрасте, как этапе онтогенеза, который характеризуется существенными, иногда резкими качественными изменениями в сознании, свидетельствует о том, что возраст перехода от детства к взрослости пестреет сложными, стрессовыми ситуациями. Вопрос о содержании трудных ситуаций юношей неоднократно поднимался в психологии, социологии, педагогике и медицине, и в ряде исследований [2, 8, 11] указывается на существование типичных для этого возрастного этапа проблем, сопровождающих основные этапы онтогенеза.

Углубление, осложнение разногласий в мотивационной сфере личности, в системе представлений о себе приводит к тому, что все большее количество ситуаций воспринимается юношами как трудные. Это обусловлено не только внешними обстоятельствами их жизни, которые постоянно динамично меняются, но и изменением внутренней психической жизни в мире собственных переживаний, впервые приоткрывшимися для юношей. Вместе с тем, меняется отношения юношей к таким ситуациям как активное стремление понять себя, свои возможности и особенности, подвергнуть испытанию свои силы.

Это проявляется в повышенном интересе к трудностям и способам их решения, что, в свою очередь, приводит к выделению сложных ситуаций в отдельную сферу психической деятельности, которая не была присуща для предыдущего возрастного этапа, становясь объектом их собственного анализа. Совладание с разного рода разногласиями и мотивационными конфликтами, которое раньше происходило стихийно, «становится специальной психической деятельностью, дающей начало особому, а именно осознанному уровню регуляции» [10].

Исследование мотивационной сферы студентов (иерархия мотивов учебной деятельности) в психологии занимает важное место, поскольку обучение и профессиональная подготовка является основным видом деятельности студентов, к специфике которой они должны адаптироваться. Учебно-познавательная деятельность студента предусматривает рассмотрение его как субъекта этой деятельности [11]. Серьезное внимание психологи уделяют проблеме мотивов учебной деятельности студентов, поскольку последние оказывают непосредственное влияние на ее качество. В составе мотивов, имеющих приоритетное значение в овладении ситуациями, целесообразно выделить мотив достижения успеха, поскольку именно потребность в достижениях переживается молодыми людьми как стремление к успеху, что является различием между предыдущим и актуальным уровнем разных видов деятельности, соревнование с самим собой за успех, стремление к улучшению результатов любого дела, за которое берется человек.

Эмпирические исследования, посвященные содержательному анализу сложных ситуаций в жизни юношей, в работах современных авторов направлены преимущественно на выявление сфер возникновения таких ситуаций в их повседневной жизни [4, 6]. Обращает на себя внимание тот факт, что недостаточно представлены работы, описывающие содержательную типологию сложных ситуаций на основании выявления их качественной специфики, связанной с психологическими особенностями данного возраста.

Вместе с тем, результаты полученных эмпирических данных позволяют сделать определенные обобщения. Во-первых, фиксируется приблизительно одинаковое количество и содержание сфер возникновения трудных ситуаций, указывающих на зоны наиболее значимых потребностей в данном возрасте: сфера взаимоотношений с близкими (семья) и ровесниками (включая отношения с ровесниками противоположного пола), трудные учебные ситуации, проблемы собственного будущего и сфера «Я» (трудные ситуации, связанные с самоуважением, самооценкой и др.).

Во-вторых, обращает на себя внимание тот факт, что выраженность сферы сложных ситуаций, определенных категорией «Я», связанных со сложным процессом становления Я-Концепции в юношеском возрасте, наиболее противоречиво толкуется авторами разных исследований (от них доминанты к минимальной выраженности). Кроме того, из-за недостаточной изученности и содержательности такие ситуации оставляют в психологических исследованиях много вопросов. Возможно, это связано с тем, что методы, используемые в таких исследованиях (опрашивание, анкетирование, наблюдение) позволяют получать, преимущественно, описательную картину. К тому же, они не позволяют получить ту информацию, которая не всегда осознается юношами, и которую тяжело воссоздать через реальные обстоятельства жизненных ситуаций. Кроме того, противоречивое содержание этих данных существенным образом усложняет их надлежащую интерпретацию, связанную с трудностями категоризации полученных результатов.

Однако, большинство авторов, по-разному интерпретируя полученные данные и оперируя разной терминологией, указывают на то, что самые существенные изменения в данном возрастном периоде, характеризующиеся значительным «приростом» трудных ситуаций собственно психологической природы, связанных с направленностью юношей на себя в сложном и противоречивом процессе формирования нового уровня самосознания, происходят именно в сфере «Я»-концепции [1, 2, 11].

Основными формами реакций в юности, по мнению Н. Thomaе, являются достижения, противодействие, разные формы приспособления и поддержка социальных контактов, а формирование стратегий преодоления трудностей происходит в зависимости от типа и свойств проблем с учетом собственных возможностей. Согласно представлениям Н. Thomaе, процесс преодоления трудностей зависит не только от личностных свойств человека, но и от политико-экономической и историко-культурной ситуации государства [13].

Таким образом, результаты аналитических исследований показали, что юношескому возрасту присуще стремление к эмоциональному решению жизненных трудностей, поскольку это соответствует содержанию самих проблем. Связь личностных черт студентов и копинг-поведения исследовалась в ситуации экзамена. Результаты исследования подтвердили, что выбор стратегий совладания коррелирует с оценкой ситуации экзамена (ее субъективной значимостью, стрессогенностью, контролированностью со стороны субъекта) и личностными переменными (самооценкой, само принятием, самоконтролем).

В частности, исследуемые с высокой самооценкой, интернальным локусом контроля, которые воспринимали экзамен как важное и серьезное испытание, были предрасположены выбирать инструментальные, проблемно-ориентированные стратегии поведения. Студенты же с низкой самооценкой и высоким уровнем тревожности (независимо от субъективной оценки ситуации) отдавали предпочтение поиску социальной поддержки.

При изучении процесса адаптации к повседневным стрессам у студентов было установлено, что активная поведенческая борьба с трудностями, концентрация на решении содействует укреплению психологического состояния субъекта, а избегание и эмоциональное регулирование, наоборот, приводят к появлению или усилению невротической симптоматики. Многие проблемы, связанные с обучением в вузе, требуют от студентов использования проблемно-ориентированных стилей поведения, которые недостаточно сформированы. В этом случае большое значение приобретает потребность в предоставлении студентам помощи в овладении способами копинг-поведения, которые позволят им одолевая кризисы обучения, будут содействовать дальнейшему личностному и профессиональному развитию.

Современная ситуация требует от специалиста высоких совладающих способностей, получающих в новых социально-экономических условиях не меньший вес чем профессиональная компетентность. Это проявляется в том, что в условиях становления рыночной экономики и изменения социально-культурного окружения студенческая молодежь должна проявлять качества зрелого члена общества. Однако, в психологическом плане часто имеют место случаи психологического инфантилизма – несамостоятельность в принятии решений, растерянность, беспомощность, претенциозность, сниженная критичность отношения к себе, повышенная требовательность к заботе других о себе, к повышенному вниманию к их внутреннему миру, разные компенсаторные реакции.

Поэтому в период профессионализации молодого человека возникает потребность в создании наилучших условий для его развития согласно индивидуальным особенностям, обеспечении оптимальных социальных и интеллектуальных нагрузок, которые бы не только не тормозили развитие тех или других психических функций, но и содействовали формированию репертуара конструктивных копинг умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вест. Моск. ун-и. Сэр. 14. Психология. 1987. № 2. С. 20-30.

2. Григорьева А.Г., Гзовский В.М. О некоторых путях, ускоряющих процесс адаптации первокурсников // Материалы XI Методической конференции преподавателей вуза. Л.: 1975. С. 70.

3. Григорьева Н.Г. Самоактуализация в процессе социальной адаптации личности студентов. Сред. проф. образование. Спб.: 1996. № 4. С. 20-21.

4. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (на примере деятельности КЕМГУ) / Захаров Ю.А., Касаткина Н.С., Невзоров В.П., Чурекова Т.М. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996. 160с.

5. Карнаухин О., Куценко В. Студент сегодня - специалист завтра. М.: Молодая гвардия, 1983. 143с.

6. Кошелева А.Н. Изучение карьерных ориентации на этапе вхождения в профессию. Практическая психология. Методология и методики научных исследований. Спб.: Образование, 1996. С. 49-64.

7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М., 1992. 17с.

8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287с.

9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 234с.

10. Рейнвальд Н.И. Студенты на пороге XXI века. М, 1990. 149с.

11. Рогинский В.М. Особенности адаптационного периода для студентов в вузе. М.: Высшая школа, 1990. 324с.

12. Савотина Н.А. Проблемы формирования будущего специалиста (к анализу студенческого общества). Педагогика. М.:1997. № 1. С. 58-61

13. Thomae H. Personality and Adjustment to Aging / H.Thomae, J.E.Birren, R.V. Sloane (Eds.). N.J.: Prentice Hall. 1980.

SPECIFICITY OF COPING BEHAVIOR FORMATION IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONALIZATION OF STUDENTS

© 2014

I.O. Korniyenko, candidate of psychological sciences, associate professor of the psychology department

Mukachevo State University, Mukachevo (Ukraine), innoksha@gmail.com

УДК 37.09:392.3

ВЗГЛЯДЫ В.А. СУХОМЛИНСКОГО НА ПОДГОТОВКУ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ: УРОКИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

© 2014

В.П. Кравец, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, действительный член НАПН Украины

Тернопольский национальный педагогический университет им. Володимира Гнатюка, Тернополь (Украина), v.kravets@tnpu.edu.ua

Сегодня существует острая потребность в укреплении семьи, которая укрепляет моральные добродетели, бережет национальные обычаи и традиции, неутомимо лелеет родословную прошлых, современных и будущих поколений, является своеобразным духовным храмом. Процессы деформации и социальной коррозии, возникшие в последнее десятилетие под влиянием финансово-нравственных проблем, незаметно подтачивали идеалы семьи, детерминируя негативные тенденции в ее развитии. Нестабильность супружеских отношений, рост числа разводов, изменение семейных ценностей и стандартов

полоролевого поведения, низкий уровень сексуальной, репродуктивной и контрацептивной культуры супружеских партнеров – эти и другие социальные факторы свидетельствуют о кризисном состоянии современной семьи.

В подготовке школьной молодежи к семейной жизни есть ряд существенных недостатков: потребительство и социальный инфантилизм, незрелость большинства школьников; ложное представление об особенностях полоролевого поведения; незнание элементарных норм семейного права: отсутствие психологической готовности к домашнему труду, выполнение хозяйственно-экономических функций, равномерного распределения домашних обязанностей; несформированность психологических черт, необходимых для гармоничного общения в браке, непонимание психологических особенностей полов, психологии любви, неумение решать конфликтные ситуации в межполовом общении, недостаточный уровень половой осведомленности, отклонения в половом поведении, неосведомленность в вопросах сексуальной культуры, отсутствие психологической и практической подготовки по уходу и воспитанию детей, выполнение материнских и родительских функций. Это вызвано прежде всего низким уровнем полового и добрачного воспитания в школе, теоретической неразработанностью содержания и методов подготовки молодежи к семейной жизни, неправильными установками родителей по половому воспитанию детей, политикой ханжества, характерной для части общества, которая уже привела к негативным социальным последствиям: росту числа беременностей и абортс среди учащейся молодежи, широкому распространению венерических заболеваний, проституции, преступности и случаев девиантного поведения на сексуальной почве.

Ответы на ряд вопросов и решение многих из указанных выше проблем мы нашли в теоретических трудах и практической деятельности В. Сухомлинского. При этом привлекает то, что выдающийся педагог не просто высказывался по тем или иным проблемам добрачной подготовки, а глубоко изучал их, используя широкий арсенал научно-педагогических методов исследования (наблюдение, анкетирование, интервью, сравнительный анализ, эксперимент и пр.), оперируя в текстах своих научных трудов цифрами и статистическими данными.

Работая над Родительской педагогикой, В. Сухомлинский долго думал: «какой же должна быть первая страница этой книги?». Действительно, воспитание детей в семье – явление многоаспектное и выделить основу, фундамент семейного воспитания – не просто. И еще в 50-х годах он неоднократно высказывался о том, что прежде, чем говорить о родительской педагогике, необходимо вырастить будущих родителей, подготовить их к любви, браку, супружеской жизни, рождению и воспитанию детей, материнству и отцовству. «Чтобы предотвратить беды и ошибки семейного воспитания, нужно уже в стенах школы готовить ребят быть мужем и женой, матерью и отцом своих детей» [2, с. 504]. По сути, В. Сухомлинский впервые в отечественной педагогике, идеологически зашоренной, сексуально табуированной, ставит вопрос о целесообразности и необходимости добрачной подготовки и полового воспитания детей. В ряде своих главных трудов он проводит эту идею («Павлышская средняя школа», «Как воспитать настоящего человека», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю» и др.).

В своей статье «Мысли о школьном воспитании» педагог удивляется, что выпускники школы, зная множество полезных и нужных вещей, ничего не знают о том, как жить семейной жизнью, что это оно значит – быть женой и мужем, матерью и отцом своих детей. Совершенно откровенно Сухомлинский пишет: «На педагога, который бы вдруг посвятил воспитательную беседу с восьмиклассниками или девятиклассниками теме «Взаимоотношения жены и мужа в молодой семье», посмотрели бы как на чудака. А между тем говорить об этом гораздо важнее, чем о гробнице ассирийских царей. Ведь слезами и горем детей обращаются развод родителей» [1, с. 379].

Постоянно интересуясь с научной точки зрения проблемой добрачной подготовки, В. Сухомлинский изучал причины развода молодых семей (выборка составила распавшихся 200 молодых семей). И следует отметить, что сегодня, в начале XXI в., выводы педагога актуальны. По его мнению, среди причин разводов прежде всего следует назвать: а) неумение молодых супругов понять друг друга; б) отсутствие представления о культуре взаимоотношений, которая необходима при жизни в браке; в) непонимание того, что супружеская жизнь не только и не столько радость, сколько большой труд и напряжение всех сил; г) легкомыслие при вступлении в брак; г) бездумность в интимных отношениях, примитивное понимание своей «потребности в любви», свободной от любой ответственности; д) незнание сущности супружеских обязанностей и семейных функций; э) неумение уступить друг другу в напряженных, конфликтных ситуациях; е) неумение подчинять чувства разуму; ж) неразвитость чувств; з) отсутствие обязанности человека перед человеком и ответственности человека за человека в той сфере нашей жизни, где рождается его будущее и т.п.

И все-таки интегральная, определяющая проблема – неподготовленность молодежи к супружеской жизни. Сухомлинский отмечает: «Мне кажется, что средняя школа не делает главного, что должна делать – не учит жить» [2, с. 245].

В своей работе «Как воспитать настоящего человека» В. Сухомлинский говорит об основной задаче, а именно, школы воспитания человека в гармоничном единстве гражданина, труженика и семьянина. «Главный экзамен не то, что юноша ответил на все вопросы экзаменационных билетов, главный праздник школы – не вручение аттестатов. Главный экзамен – может ли воспитанник быть настоящим гражданином, тружеником, жить в любви и верности, а главным праздником школы, по моему мнению, тот день, когда мать и отец – наши бывшие воспитанники – приводят к нам в школу своего ребенка» [1, с. 404].

К большому сожалению В. Сухомлинского, в школьном обучении не было настоящей школы мудрости будущих родителей: «Поэтому до рождения детей некоторые молодые люди подготовлены в моральном отношении так же, как неграмотный человек, который не зная азбуки, подготовлен к постижению философии» [2, с. 185].

Исходя из того, что семья – это первичная ячейка многогранных человеческих отношений хозяйственных, моральных, духовно-психологических, эстетических, родительно-детских, В. Сухомлинский пытается смоделировать содержание добрачной подготовки молодежи. Прежде всего, он постоянно говорил о социальной зрелости, необходимую для того, чтобы сделать правильный выбор в жизни: «Перед тем, как создавать семью, проверь себя, готов ли ты к этому.... Смысл и цель семейной жизни – воспитание детей. Если ты перед свадьбой не думаешь о будущих детях, значит, ты собираешься в дальний – на всю жизнь – путь, не зная ни своих сил, ни дороги, по которой тебе идти» [1, с. 389-390].

Важнейшей воспитательной целью В. Сухомлинский считал глубокое понимание всеми членами общества огромной роли подлинного равенства мужчины и женщины во всех сферах материального производства и духовной жизни. «Признание за женщиной права на морально-эстетическую оценку человека, с которым она вступает в интимную связь, уважение его мнения и чувств на этот счет, даже приоритет женщины в формировании нравственно-эстетических суждений о красоте – все это стало большим шагом по пути нравственного прогресса человечества» [3, с. 28].

В. Сухомлинский констатировал недостаточный интерес ученых от педагогики к проблеме всестороннего развития женщины. Анализ практики воспитательной работы свидетельствовал о том, что в образовании и воспитании девушек почти не ставится цель добиться того, чтобы их всестороннее развитие оказывало возрастающее влияние на содержание и направленность духовной жизни членов общества. Он писал: «В тех случаях,

когда речь идет о специфике воспитания девочек, больше говорят о том, чем отличается девочка от мальчика, какой особый подход необходим к ней через особенности ее физиологического развития. Почти никогда не ставился вопрос о том, чтобы уже с первых шагов школьной жизни формировались основы истинного духовного равенства мужчины и женщины...» [3, с. 162-163].

В. Сухомлинский неоднократно возмущался тем, что из-за плохой постановки воспитательной работы уже в годы отрочества и ранней юности женщина часто психологически готовится к роли домашней хозяйки. «Уже в этой ориентации – источник духовного неравенства, который продуцирует следующий взгляд на любовь: я должна кому-то принадлежать, кто-то должен меня принять, если мной никто не интересуется – это мое большое несчастье» [3, с. 163].

Супружеская жизнь требует соответствующей хозяйственно-экономической подготовки. При этом наибольшее внимание В. Сухомлинский уделяет воспитанию культуры желаний, определяемое тем, насколько мудрая гармония устанавливается в жизни человека между удовлетворением материальных потребностей и становлением, развитием, удовлетворением потребностей духовных. «В сознании юного гражданина мы развиваем мысль и ощущение того, что вот это я имею право желать, а этого желать не имею права...» [1:1, с. 77].

Для будущего семьянина необходима психологическая и определенная практическая подготовка. В. Сухомлинский, пожалуй, впервые в отечественной педагогике говорит о психологической ориентации домоводства, отмечая, что главное в хозяйственной подготовке – формировать понимание того, что без домашней работы благополучия в семье достичь трудно. Он считал, что игнорирование элементарных бытовых обязанностей разрушает и семью, и саму личность. Вместе с тем он не допускал, чтобы в качестве критерия оценки красоты женского труда принималось умение накрыть стол, приготовить обед или убрать в квартире. «Кульٹ кухни и спальни – идеал мещанства» [3, с. 147]. Изучая хозяйственно-экономический аспект добрачной подготовки, В. Сухомлинский предлагал выпускницам Павлышской школы дать ответ на вопрос: «Как вы относитесь к перспективе стать домашней хозяйкой?». Девушки, отвечая, обратили внимание не только на отупляющее однообразие труда домашней хозяйки, но и пытались установить связь между экономической зависимостью женщины от заработка мужчины и зависимостью моральной, унижением нравственно-эстетических идеалов.

В. Сухомлинский критикует отношение большинства мужчин к вопросу о распределении обязанностей в домашних делах. «Нельзя не видеть, что именно в этой сфере живучи пережитки отсталых отношений. Самопожертвование в общественно-полезном труде может ужиться с барским отношением к женщине» [3, с. 13]. Говоря о равномерном распределении семейных обязанностей, педагог, считает необходимым практическую подготовку к реализации хозяйственно-экономической функции как для девушек, так и для мальчиков. «Навыки домоводства нужны и мальчикам – они нужны и для многих самостоятельных дел по дому, когда нужна мужская рука; они нужны и для того, чтобы в будущем отец семейства был активным помощником своей жены» [3, с. 41].

Молодым родителям и будущим родителям В. Сухомлинский вместе со своим педагогическим коллективом прививал мысль о том, что в становлении нравственности их детей очень большое значение имеет духовная связь поколений, формирование семейных традиций, чувства семьи. «Дорожи честью семьи. Знай, что твоя семья – это не только отец и мать. Это и вы, и дети» [1:1, с. 206].

В. Сухомлинский раскрывает сущность трех моральных китов, на которых держится семья: любовь, обязательства и верность. Любовь, по его мнению, «возвышает человека. Не будет преувеличением, если мы скажем, что сфера любви – самый чуткий, верный показатель нравственности» [3, с. 11]. Именно поэтому ученый считал важней-

шей воспитательной задачей одухотворять каждое детское сердце благородным чувством Любви. Вместе с родителями учителя Павлышской школы добивались того, чтобы школьные годы, особенно годы учебы в начальных классах, были школой сердечности, временем формирования широкого опыта неполовой любви. «Нет какой-то специальной «науки любви», есть наука человечности... Любовь – суровый экзамен человечности» [1:2, с. 395].

В подготовке детей к семейной жизни большое значение, по мнению В. Сухомлинского, имеет формирование опыта неполовой любви. С чувством любви ребенок знаком с первых дней своей жизни. Он любит маму, отца, бабушку, дедушку, родных. Очень важно сохранить в ребенке это чистое искреннее чувство, научить его проявлять внимание, заботу, нежность к близким людям. Вот почему великий педагог считал, что ребенок должен расти в семье, где царит дух любви, уважения, взаимопомощи и понимания.

«Школа учит как доставлять радость матери, отцу, бабушке, дедушке. Осенью и весной дети высаживают дома, на приусадебных участках Яблоньку, Виноградный Куст Матери, Отца, Бабушки, Дедушки. Несколько лет ухода за деревьями и кустами – это полный глубоко нравственного содержания труд. Это труд любви. Истинная любовь немислима без труда, без понимания и чувствования, что такое трудно. Любовь – это дар божий, который спускается откуда-то с неба, любовь приобретается и постигается напряжением силы духа. Ждет – не дожидется ребенок, пока созреют яблоки и виноград, а ягоды – целый праздник. Берет ребенок миску, срывает плоды, приносит их матери, бабушке, отцу, дедушке и именно потому, что, создавая радость для родителей, он сам находит радость, – в этой работе и рождается, крепнет человеческие верность и преданность матери, отцу, долг перед ними, а это и есть настоящая человеческая любовь. Жизнь убедила нас, что, когда воспитателю удалось утвердить в детском сердце именно такое чувство любви, ребенок хочет учиться хорошо потому, что любит отца и мать» [1:2, с. 138]. В формировании опыта неполовой любви особое значение В. Сухомлинский придавал воспитанию любви к природе, творческому труду, своему селу, школе, Родине и т. п.

В словах воспитателя о любви, обращенных к юношеству, по мнению Сухомлинского, должна преобладать не эмоциональная увлеченность, а мудрость и рассудительность. В головы молодых людей целесообразно внушить мысль о том, что настоящая любовь – это прежде всего труд, бесконечное создание красоты в себе и в том, кого любишь. «Чтобы быть верным любимому человеку всю жизнь, надо всю жизнь создавать, словно восстанавливать ее красоту, отдавая для этого свои духовные силы, вкладывая в нее свой разум, чувства, стремления» [1, с. 187].

В. Сухомлинский, его коллеги приложили много усилий, чтобы старшеклассники поняли, что любовь проходит сложную эволюцию. «То, что юношеский задор, юношеское увлечение со временем уступают место сердечной привязанности, ответственности, долгу, морально неподготовленными к браку, духовно ограниченными людьми воспринимается как угасание любви» [1:1, с. 191].

Воспитывая юношей, нужно, по мнению педагога, формировать в их душе мужскую готовность беречь, оберегать свое чувство. «До брака, до супружеской жизни юноша должен готовиться как к духовному союзу людей, готовых помогать друг другу, самоотверженно заботиться друг о друге до конца жизни» [1:1, с. 191]. Высшим проявлением духовной общности В. Сухомлинский считал верность. В своем труде «Книга о любви» он анализирует содержание этого чувства и указывает на пути его формирования. «Исключительно важно, чтобы в годы отрочества и юности каждый человек понял, что верность – это сосредоточие принципиальности, что в преданности человека раскрывается преданность моральному долгу» [3, с. 115]

Если среди богатства синонимов, которыми наш язык обозначает человеческую любовь, выбрать тот, который наиболее отчетливо передает суть любви как неусыпного труда, то таким синонимом будет слово долг. В. Сухомлинский постоянно отмечал, что воспитательная сила человеческой любви – это красота обязанности человека перед человеком.

Рассматривая основные аспекты добрачной подготовки, В. Сухомлинский предостерегал молодежь от слепого подчинения половому инстинкту, поскольку «духовный покров этого «поезда» настолько бедный, что отношения вскоре оголяются и физическая близость становится очевидной» [1:2, с. 396].

Постоянно обращаясь к молодежи, В. Сухомлинский предостерегал её от ранних половых отношений. «Характер морально-эстетических отношений в период любви до брака зависит от того, как воспитывался человек задолго до зрелости. До возникновения полового влечения воспитанник должен пройти серьезную школу формирования нравственных и эстетических чувств, достичь надлежащего уровня социального созревания» [3, с. 45]. Обращаясь к сыну, В. Сухомлинский говорил: «Знай, что девушку возмущает то, что до брака юноша стремится к близости физической».

В своих письмах к дочери и статьях В. Сухомлинский постоянно подчеркивал: женщина – обладатель и повелитель в любви. Девочка, девушка, женщина с молоком матери должна впитать, что любовь – это ответственность. Прежде всего ответственность, а потом уже радость, в том числе счастье интимных отношений.

Любовь человеческая, по мнению педагога, должна быть не только красивой, преданной, верной, но и мудрой, осмотрительной и разборчивой. «Девушки должны понимать, что в жизни есть не только красота и благородство, а есть, к сожалению, и подлость, коварство, корыстолюбие, хамство, дремучее невежество, бездушие и жестокость... Легкомыслие в любой сфере человеческих отношений очень вредно, а в сфере духовно-психологических и морально-эстетических отношений она смертельно» [1:2, с. 402].

Большую заботу у В. Сухомлинского вызывало формирование чувства интимности в отношении мальчиков и девочек ко всему, что связано с половой зрелостью: к красоте собственного тела, отдельных недостатков и т.п. В ходе бесед с воспитанниками (отдельно с мальчиками, отдельно с девочками) особое внимание обращалось на изменения, которые наступают в пубертатный период, на их воздействие на организм в целом, особенно на рост тела, на мозг и сердце, на центральную и вегетативную нервную систему, а также правила соблюдения личной гигиены.

Вместе с тем В. Сухомлинский отмечал, что много важного в сфере полового воспитания не стоит связывать с советами, касающимися непосредственно этой сферы. «Педагогическая мудрость полового воспитания состоит в том, чтобы как можно меньше говорить о физиологическом во взаимоотношениях полов» [1:3, с. 354].

Отрицательно относился В. Сухомлинский к грубости в высказываниях подростков и старшеклассников. «Если человек сказал грязные, пошлые слова о самом прекрасном и сокровенном, он оскорбил, унизил свою мать» [1:2, с. 391].

Чтобы воспитать силу духа, гордость, нетерпимость девочек к духовному угнетению и пассивности, В. Сухомлинский советует: «Во-первых, нужно, чтобы каждая девочка воспитывалась самобытной и ярко выраженной личностью, чтобы всем без исключения девочкам невыносимой была даже мысль оставаться незаметной, пассивной, слабобольной. Ориентация девочки-женщины на активное участие в общественном производстве, а не на пассивную роль домашней хозяйки, на пассивное ограничение сферы её деятельности уходом за детьми – вот что очень важно в том общем тоне, который должен характеризовать духовную жизнь школы. Быть матерью, быть воспитателем детей – гордая и почетная миссия, но когда только этим ограничится деятельность женщины – она

будет зависимым существом. только яркая жизненная цель дает женщине духовную силу, которая делает её обладателем и повелителем в сфере чувств» [1:1, с. 573].

Великий педагог был твердо убежден в том, что мальчики могут вырасти настоящими мужчинами, когда в школьном коллективе отношения будут проникнуты духом рыцарской заботы мужчин о женщинах. «Напряжение духовных и волевых сил для преодоления физических трудностей и препятствий порождает в юноше, мальчишке особое видение мира – видение сильного, великодушного человека» [1:1, с. 558].

Важным аспектом добрачной подготовки молодежи к браку В. Сухомлинский считал формирование осознанного отцовства и материнства. Морально подготовить завтрашних отцов и матерей к семейной жизни, к человеческой любви и дружбе, к воспитанию детей... – это значит воспитывать мудрость отцов и матерей, любящих друг друга, и преданных друг другу мужчину и женщину всем содержанием школьного образования» [2, с. 186].

Великий педагог постоянно подчеркивал, что безответственное отношение молодых родителей к воспитанию своих детей дорого обходится прежде всего обществу. Первый урок моральной готовности к материнству и отцовству заключается, по мнению В. Сухомлинского, в том, чтобы уже в годы детства каждый воспитанник умел дорожить человеком как наибольшей ценностью, был непримиримым, нетерпимым к самой мысли о том, что человеку можно нанести несчастье, обидеть, унижить его. Серьезным средством формирования осознанного отцовства и материнства в педагогической деятельности павлышского педагога стало утверждение Культа Матери в духовной жизни детей – культа, в котором «уважение проникнуто глубоким пониманием и понимание вдохновляет уважение, любовь, благоговение, – требует от педагога мудро и возвышенно говорить с детьми о высокой материнской миссии» [2, с. 212].

Важным условием полноценного психолого-педагогического обеспечения добрачной подготовки детей является психолого-педагогическая помощь школы родителям, повышение уровня их педагогической культуры в реализации задач воспитания будущего семьянина. В Павлышской средней школе был создан постоянно действующий родительский университет. Специальные лекции посвящались темам «Отец и сын», «Мать и дочь», «Семья как школа человеческих отношений» и др.

Система добрачной подготовки В. Сухомлинского охватывает, таким образом, широкий спектр проблем, раскрывает содержание и методику, психолого-педагогические условия формирования будущего семьянина, что делает чрезвычайно актуальным сегодня наследие выдающегося украинского педагога-гуманиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5-ти томах. М.: Сов. школа, 1976-1977.
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. М.: Сов. школа, 1978. 264с.
3. Сухомлинский В.А. Книга о любви. М.: Молодая гвардия, 1983. 191с.

THE IDEAS OF V. O. SUKHOMLINSKY ABOUT PREPARING PUPILS FOR FUTURE FAMILY LIFE: LESSONS FOR MODERN PEDAGOGY

© 2014

V.P. Kravets, doctor of pedagogical sciences, professor, leading member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, head of Faculty of Pedagogy
Ternopil National Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University, Ternopil (Ukraine),
v.kravets@tnpu.edu.ua

УДК 371.3:004.9

СОДЕРЖАНИЕ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПОНЯТИЯ «МУЛЬТИМЕДИА» И «СРЕДСТВА МУЛЬТИМЕДИА»

© 2014

А.В. Кучай, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования

*Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина),
kuchay@ukr.net*

Мультимедиа является одним из приоритетных направлений информационных технологий, и играет особо важную роль в процессе информатизации образования. Появление систем мультимедиа совершенствует революционные измерения в образовании, во многих сферах профессиональной деятельности, науки, искусства. Однако и в настоящее время нет единого взгляда на содержание и методы медиаобразования.

Внедрение мультимедийных технологий в учебный процесс является одним из ключевых моментов информатизации образования. В настоящее время мультимедийные технологии относятся к одним из перспективных направлений информационных технологий стремительно развиваются.

Уже в начале 90-х годов многие зарубежные исследователи указывали на быстрое развитие мультимедиа. К середине 90-х годов ученые отмечают очевидные преимущества использования мультимедиа в качестве дидактического средства по сравнению с традиционными информационными средствами.

Вопросам использования мультимедиа занимались многие зарубежные ученые (Б. Андресен, К. Абботт, Н. Апатова, Ю. Брановский, Дж. Брунер, Дж. Булл, Д. Джонассен, К. Джоунс, Г. Кедрович, Б. Робинсон, Р. Сальо, П. Скримшоу, Дж. Хиггинс, С. Уиндигт, О. Шликова и др. Ряд отечественных ученых занимались использованием мультимедиа в образовании (В. Быков, Р. Гуревич, А. Гуржий, М. Жалдак, Ю. Жук, I. Захарова, В. Имбер, М. Кадемия, и др.). Среди современных исследований являются работы, посвященные использованию мультимедиа в процессе становления будущего учителя (Т. Бабенко, Н. Клемешова, I. Косенко, В. Чичук и др.)

Перед системой образования встает проблема - своевременно подготовить людей к условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде. Информатизация общества является сегодня одной из доминирующих тенденций развития цивилизации в XXI веке.

Постоянное пополнение разнообразной информации, касающейся всех сторон жизни современного и будущего общества, существенно обострит противоречия между необходимостью эффективного использования информационных данных, с одной стороны, и реальными интеллектуальными возможностями человека, его реакцией на непрерывно нарастающую по количеству информацию - с другой. В этих условиях особое значение приобретает широкое использование различных средств информатизации и вычислительной техники, которые существенно повышают интеллектуальные возможности человека, способствуют оперативному принятию оптимальных решений в различных не только производственных, но и жизненных ситуациях.

Настоящее предопределяет интенсивное проникновение компьютерной техники в сферу педагогической науки и образования. Это связано с внутренними потребностями самой системы образования, необходимостью повышения качества учебно-воспитательного процесса, оптимизации управления в сфере образования, совершенствования научно-педагогических исследований, усиления влияния их результатов на педагогическую практику.

Использование новых информационных технологий связано с повышением эффективности учебного процесса, играет особенно важную роль в области информатизации образования.

Мультимедиа настоящее время является одним из перспективных направлений в сфере информационных технологий. Рассмотрим это понятие, обладает большим учебным потенциалом. В литературе нет единого определения понятия «мультимедиа», дословно оно переводится как «много сред» (от англ. «Multy», «multiple» - множественный, состоит из многих частей, «media» - среда, средство или точнее от латинских слов «multum» - много и «media, medium» - ячейка, средство, способ [1].

Термин «мультимедиа» употреблялся еще задолго до начала процесса компьютеризации. Первые проявления мультимедиа можно датировать 1839 годом, когда одной из древнейших технологий работы с изображением была фотография.

Предпосылкой возникновения мультимедийных технологий считают предложения в 1945 году американский ученый Веннивер Буш (Vannevar Bush) концепцию организации памяти «MEMEX», которая предусматривала поиск информации в соответствии с ее смысловым содержанием, а не по формальным признакам (по номеру, по алфавиту и т.д.). Эта идея нашла отражение сначала в виде системы гипертекста (способ организации работы с системой ссылок текстовых материалов), а затем и гипермедиа (способ организации работы с системой ссылок между графикой, звуком и анимацией), и, наконец, в мультимедиа, объединила в себе обе эти системы [2].

И. Вернер отмечает, что слово «мультимедиа» появилось в употреблении между 1966-1973 годов в те годы термин «мультимедиа» связывали с: книгами, журналами, рекламными телепередачами, средствами массовой информации [3].

В. Имбер отмечает, что в 1960-х годах термин «мультимедиа» связывали с художниками, которые пытались придать своим творениям (скульптурам, картинам, музыке и т.д.) «живого» воспроизведения. В 1970-х - начале 1980-х гг мультимедиа начали приравнивать к большим, Мульти слайд-шоу, сопровождавшиеся музыкальным оформлением и голосами за кадром [4].

Как отмечает А.Соловьев, сочетание интерактивных возможностей компьютера с коммуникативными особенностями видео является самым общим определением мультимедиа. На технологическом уровне мультимедиа можно выделить как интеграцию двух или более различных средств передачи информации с персональным компьютером, где под компонентами такой интеграции понимается текст, графика, анимация, речь, музыка и видео. Вероятность более широко раскрыть возможности компьютера определяет мультимедиа как механизм, который включает в себя диск и компьютерные системы, которые делают возможным создание, интеграцию и манипуляцию текстом, графикой, фотографией, видеоизображением, звуком для разнообразного использования в обучении.

С точки зрения использования мультимедиа в учебном процессе и, рассматривая его как один из информационных экранных средств наряду с учебным телевидением и видео, его можно определить как эстетически организованную наглядную форму представления учебного содержания, где происходит интеграция двух информационных потоков (звукового и наглядного), которые выполняют свои специфические задачи.

Представляется, что все вышеприведенные определения мультимедиа отражают исключительно его внешнюю, техническую сторону и не раскрывают развивающих возможностей мультимедиа как дидактического средства. Поэтому, принимая во внимание существующие критерии, мы попробуем более полно определить содержание понятия мультимедиа [5].

Мультимедиа может применяться в контексте различных стилей обучения и различных специальных потребностей с использованием той или иной формы представления учебного материала, позволяет сделать его доступным более широкому кругу поль-

зователей, привлекая в этот круг тех, кто может воспринимать информацию исключительно на слух, кому нужен высокий уровень наглядности, кто не может посещать учебное заведение и учиться самостоятельно дома и т.д.. Мультимедийные дидактические средства позволяют удовлетворить индивидуальные запросы и предпочтения пользователя по форме представления учебной информации [6].

В Украине в настоящее время происходит постепенное внедрение мультимедиа в учебный процесс вузов. Поэтому нужно своевременно выявить сущность мультимедиа как дидактического средства, определить технико - педагогические и дидактические возможности его использования в учебном процессе вуза. А также необходимо рассмотреть теоретические вопросы, связанные с использованием мультимедиа в учебном процессе вуза и осмыслить результаты его практического применения. Прежде всего, необходимо остановиться на содержании понятия «мультимедиа».

Анализ современного понимания специалистами понятия «мультимедиа» свидетельствует о том, что не все формы представления информации и синтеза различных искусств могут быть названы этим словом. Понятие «мультимедиа» следует рассматривать в виде любой комбинации двух или более средств передачи информации, представленной в цифровом виде, которые эффективно интегрированы для управления с помощью единого интерактивного интерфейса или управляющей компьютерной программы.

Основная проблема создания систем мультимедиа - совместная обработка разнородных данных : цифровых и аналоговых, «живого» видео и неподвижных изображений и т.п. Самый простой и наиболее дешевый путь построения первых систем мультимедиа состоял в стыковке разнородной аппаратуры с компьютером, возможности управления этими устройствами, совмещении выходных сигналов компьютера и видео- и аудиоустройств и обеспечении их нормальной совместной работы. Дальнейшее развитие мультимедиа происходит в направлении объединения разнородных типов данных в цифровой форме на одном носителе, в рамках одной системы.

Д. Стариков определяет мультимедиа как современную компьютерную информационную технологию, которая позволяет объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию). По сути, мультимедиа - это сумма технологий, которая позволяет компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь [7].

Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия определяет мультимедиа следующим образом: «мультимедиа - электронный носитель информации, содержащий несколько ее видов (текст, изображение, анимация)» [8].

Л. Кравцова и Г. Кравцов отмечают, что мультимедиа - комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих применять ПК для работы с текстом, звуком, графикой, анимацией и видеофильмами [9].

Н. Мойсеюк определяет мультимедиа как новую информационную технологию, то есть совокупность приемов, методов, способов продуцирования, обработки, хранения, передачи аудиовизуальной информации, основанной на использовании компакт - дисков, которые позволяют совместить в одном программном продукте текст, графику, аудио и видеoinформацию, анимацию. Она акцентирует внимание на таких важных свойствах мультимедиа, как интерактивность, что позволяет пользователю получить обратную связь и цифровое кодирование информации, благодаря чему большое количество информации хранится на дисках [10].

Свободная энциклопедия Википедия описывает срок мультимедиа, как комбинирование различных форм представления информации на одном носителе, например текстовой, звуковой и графической, или, в последнее время все чаще - анимации и видео [11].

В Универсальном словаре-энциклопедии мультимедиа трактуется как интеграция многих различных носителей информации (телевидение, аудио- и видеотехники, информатики) на определенной общей базе, которой может служить компьютер или приставка к телевизору [12].

По мнению Д. Гаески, мультимедиа - это интерактивные коммуникационные системы, запускаются компьютером и способны создавать, хранить, передавать и воспроизводить видео-(текстовую, графическую) и аудиоинформацию [13].

Г. Гуревич дал такое определение этого термина: «Мультимедиа является новой информативной технологией, т.е. совокупностью приемов, методов, способов продуцирования, обработки, хранения, передачи аудиовизуальной информации, основанной на использовании компакт-дисков» [14].

В словаре иностранных слов мультимедиа рассматривают как термин для определения компьютерной технологии, позволяющей гибко управлять потоками разнообразной информации - текстами, графическими изображениями, музыкой, видеоизображением (например, обеспечивает возможность одновременно работать с текстом и слушать музыку с помощью ПК) [15].

В словаре профессионального образования термин «мультимедиа» трактуется как информационная технология, объединяющая в одном программном продукте виды информации: тексты, иллюстрации, аудио-и видеоинформацию [16].

Н. Комлев предложил следующее определение этого понятия: информационная компьютерная система с расширенными функциями, способна работать с изображением (видео), звуком, текстом и объединяться в интерактивном режиме с другими системами [17].

Н. Чепмен описывает мультимедиа как возможность объединения творческих возможностей радио и телепрограмм, газет, книг, журналов, комиксов, анимационных фильмов, музыкальных дисков в одном наборе компьютерных файлов, доступ к которому осуществляется с помощью одной программы, обеспечивающей целостность комплексного восприятия. Эти ученые делают акцент на том, что образование - именно та сфера, в которой потенциал для развития мультимедиа огромный, особенно потому, что молодежь активно принимает новую продукцию с цифровыми возможностями [18].

В. Бройдо, рассматривает данное понятие как «отрасль компьютерной технологии, связанной с использованием информации, имеющей различное физическое представление (текст, графика, рисунок, звук, анимация, видео и т.д.) и / или существующее на различных носителях (магнитные и оптические диски, аудио-и видеокассеты и т.п.)» [19].

В Большой энциклопедии PWN рассматривается мультимедиа как понятие, применяемое относительно произвольной телеинформатической системы, способной к переработке, архивации и дистрибуции информации в образе звука, движущихся картин, фотографии, графики, текстов, а также данных [20].

Новая общая энциклопедия PWN отмечает, что мультимедиа - это интеграция множества различных медиа (телевидение, техники аудио и видео, информатики, телепередачи) также интерактивный обмен информацией (текста, картины (недвижимого и движимого), звука (речи, музыки) и т. п., между различными его элементами [21].

В. Вуль, отмечает, что мультимедиа - это полноценное объединение компьютерных и других информационных технологий: видео, аудио, фото, кино, телекоммуникаций (телефон, телевидение, радиосвязь), не говоря о тексте и графике, как статическое, так и динамическую (анимационную) [22].

А. Лактионов под термином мультимедиа понимает интерактивные системы, обеспечивающие обработку движущихся и неподвижных видеоизображений, анимированной графики, высококачественного звука и речи [23].

А. Бондаренко отмечает, что во мультимедиа понимают:

- комбинированное представление информации в разных формах - текстовой, звуковой, видео, графической, анимационной и т.п.;
- технологию, описывающий порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов;
- продукт, сделанный на основе мультимедийных технологий;
- мультимедийную программу ;
- компьютерное аппаратное обеспечение (наличие в компьютере звуковой и видеокарты, с помощью которых возможно воспроизведение звуковой и видеоинформации, наличие CD - ROM Drive - устройства для чтения компакт - дисков, а также джойстика и других специальных устройств);
- особый обобщающий вид информации, который сочетает в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.) [6].

Сам термин «мультимедиа», употребляется в трех значениях, определяемых Т. Балаховская: мультимедиа - как новый подход к существованию и сохранению информации различного вида; мультимедиа - как оборудование, позволяющее оперировать различной информацией; мультимедиа - как создан программный продукт с ориентирами (система меню, перекрестные ссылки) [24].

Под термином мультимедиа Н. Клемешова понимает такой компьютерный дидактическое средство, который, предъявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью двух модальностей (звуковой и визуальной), обеспечивает эффективное протекание перцептивно- мнемических процессов, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению как педагогических целей обучения, так и целей развития, формированию индивидуальности обучения.

По мнению ученого, информация в мультимедиа программах передается с помощью трех средств - графики, аудио и видео, при этом компьютер делает возможным достижение максимальной информационной наполняемости как отдельных элементов визуального ряда, так и их совокупности, а с помощью компьютерной графики с появляется возможность максимально реализовать эстетические законы структурирования формы таким образом, что создаются изображения, как представляют собой интеграцию научного (содержание) и эстетического (форма) компонентов, восприятие которых требует минимум усилий от учебы [25].

По нашему мнению, мультимедиа - это новая информационная технология, позволяющая четко управлять большими объемами разнообразной информации, представленной на одном электронном устройстве, которое обеспечивает целостность комплексного восприятия и направлена на познавательное развитие человека.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил констатировать, что многие исследователи определяют мультимедийные технологии (от английского термина multimedia - многокомпонентное среду) как сочетание нескольких средств подачи информации в одной компьютерной системе : текста, звука, графики, мультимедиа, видео, иллюстраций (изображений), пространственного моделирования. Другие формы мультимедиа, такие как представление информации в виде слайдов и магнитной записи, интерактивное видео и видеопродукция в педагогической практике используются достаточно давно. Однако термин «мультимедиа» стал популярным сравнительно недавно, в

связи с появлением мощных недорогих компьютеров, оснащенных мониторами с большими операционными возможностями [6].

Срок мультимедиа указывает на определенную многогранность ресурсов коммуникации.

Ряд определений, которые трактуют мультимедиа как технические ресурсы прежде всего цифровой переработки и презентаций информации в интегрированной фигуры: текстовой, графической или звуковой. Сейчас мы смотрим на мультимедиа также на перспективу процесса коммуникации. Под этим понятием понимается уже не только ресурсы коммуникации, все информационные медиа, которые могут функционировать в глобальных информатических системах, но одновременно также это орудие познавательного развития человека.

Существует два понимания мультимедиа. Первое из них трактует мультимедиа как инструментальный учителя, распоряжается различными устройствами передачи содержания обучения. В этой концепции мультимедиа рассматривается как носитель информации, то есть транслирует его содержание. Согласно этому подходу растет количество мультимедиа, влияет на лучшее усвоение содержания обучения.

Второе понимание - новое - определяет мультимедиа как признак, доходящей до пользователя акцентируя функцию мультимедиа, то есть факт, являющихся орудиями познавательного развития человека. Эта концепция имеет стратегию применения мультимедиа в ссылке индивидуальных средств переработки информации на практике применения мультимедиа [26].

Одной из основных сфер применения мультимедийных систем является образование. Как отмечает Г. Кедрович: «будущее образования - это мультимедийное обучение, которое имеет: закреплять полученные во время лекции знания; развивать самостоятельность мышления ученика и его познавательные интересы; углублять сноровки в обучении; привлекать ученика к самостоятельному использованию современных источников знаний» [27].

Весьма перспективным является применение мультимедиа в образовании, поскольку мультимедийная технология позволяет синкретического обучения, т.е. одновременно зрительного и слухового восприятия материала, активного участия в управлении его подачей, возвращение к тем разделам, которые требуют повторного анализа и т.д. [2].

Технологические возможности в сочетании с ускоренным развитием различных направлений компьютерного обучения сделали мультимедийные технологии одними из самых привлекательных информационных технологий для использования в образовании ведущих стран мира, в том числе и в Украине.

Следует различать средства мультимедиа и мультимедийные средства обучения. Мультимедийные средства обучения является «перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим предоставить преподавателем массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации; в наглядно интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т.д.; отбирать виды информации в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента учащихся».

Существует несколько подходов к классификации мультимедийных средств обучения. Чаще всего подобные средства классифицируются по функциональному или методическим назначению.

Эффективность использования мультимедиа заключается в экономии времени (в среднем на 30%), необходимого для изучения конкретного материала, который можно использовать для повторения и закрепления пройденного, для получения дополнительных знаний, умений и навыков. Тем самым реализуется принцип надежности, фундаментальности обучения.

«Мультимедийные средства обладают большим, постоянно развивающимся креативным потенциалом, который позволяет находить различные ценные и действенные формы и методы самореализации », что способствует реализации принципа обучения.

Мультимедийные средства обучения имеют большой эмоциональный заряд, мотивируют к познавательной деятельности благодаря временному воздействию на ученика графической, аудиовизуальной и визуальной информации, доступности информации с помощью гиперссылок [28].

А. Пушкарь под средствами мультимедиа (multimedia - буквально: багатосредовищность) понимает комплекс аппаратных и программных средств, которые позволяют человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественные для себя среды: звук, видео, графику, тексты, анимацию и др. [29].

Как отмечает Г. Селевко, разнообразные возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание обучения, включая в него интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры [30].

Преимуществами мультимедиа является разнородность информации, рост ее объема, обеспечения большей наглядности информации, возможность сортировки и хранения информации на носителях, расширения интерактивных возможностей.

А. Петренко в особых признаков мультимедиа относит: интеграцию в одном программном продукте многозначных видов информации: как традиционных (текст, таблицы, иллюстрации и т.д.), так и оригинальных (речь, музыка, видео, анимации и т.д.). Такая интеграция выполняется под управлением компьютера с использованием различных устройств воспроизведения информации: микрофона, аудио -системы, CD - ROM- проигрывателя, телевизора, видеомагнитофона, видеокамеры, электронных музыкальных инструментов ; работу в реальном времени, поскольку в отличие от текста и графики, статических по своей природе, аудио и видеосигналы рассматриваются только в реальном масштабе времени; новый уровень интерактивного общения «человек – компьютер», когда в процессе диалога пользователь получает более объемную и разностороннюю информацию, способствующую улучшению условий учебы, работы или отдыха [31].

Итак, мы считаем, что средства мультимедиа - комплекс средств, обогащающих содержание обучения и обладают развивающим креативным потенциалом.

Благодаря своим возможностям технологии мультимедиа используются во всех сферах деятельности людей. Г. Гуревич и М. Кадемия определяют такие сферы применения мультимедиа - технологий: интерактивное обучение; информационные киоски; автоматизированные средства стимулирования продаж; демонстрационные дискеты; электронные брошюры; интерактивные презентации; интерактивная сеть Интернет [32].

Всесторонний анализ возможностей мультимедийных средств обучения позволил определить дидактические функции, которые они выполняют: увеличение наглядности; развитие познавательных интересов студентов; повышение качества их знаний; обеспечение индивидуализации обучения; его интенсификация; содействие лучшему запоминанию учебного материала.

Мультимедийных средств может осуществляться во время лекции, практического занятия, во внеаудиторное время или самостоятельно по инициативе студентов. Это открывает новые возможности для преподавателей и студентов в создании учебных мультимедийных продуктов [4].

А. Данилова, В. Манак, Д. Манак описывают целесообразность мультимедиа тремя учебными целями:

- Познавательные цели. Использование визуальных и видео стимулов помогает воспринимать представленный материал.

- Психомоторные цели. Отличный инструмент, для того, чтобы разнообразить мировоззрение.

- Эмоциональные цели. Сила яркого изображения и диалоговой участия субъекта учения увеличивают его полноценность в эмоциональной области.

А. Данилова определяет следующие группы мультимедиа - ресурсов: для детей дошкольного и младшего школьного возраста; общеобразовательные разного уровня; ресурсы специального образования для начинающих и специалистов [33].

С. Томпсон называет такие направления мультимедиа:

- Образование. Мультимедиа можно использовать как эффективное средство обучения.

- Справочники. Кроме текста компьютер с мультимедиа способен воспроизводить музыку, речь, мультфильмы и видеозаписи.

- Развлекательный направление. Некоторые пользователи используют мультимедиа для игр, которые могут быть познавательными и учебными.

- Тренажеры. Созданные мультимедийные приложения, с помощью которых можно совершенствовать профессиональные навыки [34].

Мультимедийные технологии позволяют реализовывать большинство методов обучения, контроля и активизации познавательной деятельности учащихся на качественно новом уровне. Практическое применение средств мультимедиа способно во многих случаях усовершенствовать или даже частично заменить в учебном процессе такие классические методы обучения, как методы устного изложения учебного материала (лекция, рассказ, объяснение и т.д.), методы наглядного и практического обучения, методы закрепления полученных знаний, методы самостоятельной работы [35].

Следовательно, применение мультимедиа технологий в педагогическом процессе заключается в роли мультимедиа в системе средств обучения, разработке мультимедийных учебных продуктов, методических рекомендаций, применение в профессиональной подготовке будущих специалистов.

При использовании мультимедиа в образовании должны иметь много аспектов. Даже несмотря на повсеместное распространение средств мультимедиа в современном мире, нужно осознавать, что доступность учебных материалов для студентов варьируется в очень широких пределах. Мультимедиа способствует реализации педагогических целей, будучи интегрированным в учебный процесс и взаимодействуя с его компонентами, как содержание, формы и методы обучения.

Таким образом, использование в учебном процессе мультимедиа может рассматриваться как эффективное средство, поскольку благодаря многофункциональности данного дидактического средства появляются условия для более полного достижения педагогических целей учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паршина Л.Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа: Дисс. ...на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Саранск, 2008. 222с.

2. Пенская З.П. Формирование языковой компетенции студентов технического колледжа средствами мультимедиа: Дисс. ...на соискание уч. степени канд.пед. наук: спец. 13.00.04. Астрахань, 2010. 158с.

3. Вернер Ингенблек. Все о мультимедиа. К.: BNV, 1996. 352с.

4. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: Дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Вінниця, 2008. 238с.
5. Соловьев А.Б. Педагогические условия использования средств мультимедиа в совершенствовании образовательного процесса по дисциплине «гимнастика» в ВУЗе: Дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Челябинск, 2010. 167с.
6. Бондаренко О.М. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у процесі навчання педагогічних дисциплін студентів педагогічних університетів : Дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Черкаси, 2010. 205с.
7. Стариков Д.А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов ВУЗа: Дисс. ...на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – Нижний Новгород, 2009. 197с.
8. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия: Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://megabook.ru/article/%D0%9C%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%98%D0%9C%D0%95%D0%94%D0%98%D0%90>.
9. Кравцова Л.В., Кравцов Г.М. Мультимедія – новий етап в сучасній освіті // Збірник наукових і методичних статей «Метода» К. 1997. №4. С. 19-23.
10. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. Вид. 5-е, доп. і перероб. К., 2007. 656 с.
11. Мультимедія: Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>.
12. УСЕ (Універсальний словник-енциклопедія) <http://slovopedia.org.ua/29/53404/16183.html>.
13. Gayeski D. (1993). Multimedia for Learning. US: Educational Technology Pubns, 1993. 162с.
14. Гуревич Р.С., Шестопалюк О.В., Шевченко Л.С. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях: посібник. Вінниця, 2004. 135с.
15. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. 680с.
16. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380с.
17. Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов. ЭКСМО, 2006. 672с.
18. Чепмен Н., Чепмен Дж. Цифровые технологии мультимедиа / пер. с англ. 2-е изд. М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. 624с.
19. Бройдо В.Л. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации. СПб: Питер, 2002. 688с.
20. Wielka encyklopedia PWN 18: Mohorovičicia nieciągłość. Niemcy / Warszawa: PWN SA, 2003. 576s.
21. Nowa encyklopedia powszechna PWN. tom 4: M-P. Warszawa: PWN, 1996. 974s.
22. Вуль В.А. Электронные издания: Учебное пособие. СПб.: БХВ-Петербург, 2003. 352с
23. Лактионов О.Б. Мультимедія – новий напрям комп'ютеризації освіти // Рідна школа. 1993. № 9. С. 45.
24. Балаховская Т. Три значения мультимедиа // Компьютер-пресс. 1995. № 2. С. 37-39.
25. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дисс. ...на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01 - общая педагогика, Калининград, 1999. 214с.

26. Osmańska-Furmanek Wielisława, Furmanek Marek. Pedagogika mediów // Pedagogika. Tom 3: subdyscypliny widzy pedagogicznej / [Redakcja naukowa: Bogusław Śliwerski]. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo pedagogiczne, 2006. S. 295-312.

27. Кєдровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 2. С. 83-88.

28. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 255с.

29. Паршина Л.Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа: Дисс. ...на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Саранск, 2008. 222с.

30. Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. Посіб. / За ред. О.І. Пушкаря. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 696с.

31. Мультимедиа / Под. ред. Петренко А.И. К.: Торгово-издательское бюро ВНУ, 1994. 272с.

32. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. 365с.

33. Данилова О., Манако В., Манако Д. Мультимедіа власноруч: текст, графіка, аудіо, анімація, відео. К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 120с.

34. Стивен Томпсон, Кейт Элшир Осваиваем мультимедиа / Пер. с англ. М.: Восточная Книжная Компания, 1997. 288с.

35. Коляго А.Л. Формирование коммуникативных умений будущего учителя средствами мультимедиа в процессе изучения иностранного языка: Дисс. ...на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Йошкар-Ола, 2009. 227с.

CONTENT AND COMPONENTS OF THE CONCEPT «MULTIMEDIA» AND «MULTIMEDIA»

© 2014

A.V. Kuchai, Ph.D., assistant professor of early childhood and primary education
Cherkasy National University. Bohdan Khmelnytsky, Cherkasy (Ukraine), kuchay@ukr.net

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОГОТОВКИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2014

О.Я. Кучерук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладной математики и социальной информатики»

*Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий (Украина),
kucheruk.oksana@rambler.ru*

Характерной чертой жизни современного общества становится растущая изменчивость окружающего мира (значительные социальные, информационные и технологические изменения). Происходит взрывной рост объемов информации, постоянно возникают новые научные направления, быстро меняются научные приоритеты, непрерывно разрабатываются новые технологии. Благодаря стремительному развитию средств информатики, телекоммуникационных систем и новых информационных технологий возникает но-

вая, информационная среда жизнедеятельности десятков и сотен миллионов людей, активно формируется информационное общество.

Такой невиданный всплеск роли информации в XXI в. делает ее главным средством управления сферами общественной деятельности. Именно особенности современного развития общества, обусловленные растущей ролью знаний, революция в информационно-коммуникационных технологиях, становление глобальных рынков труда предъявляют новые более высокие требования к развитию человека, в целом, и профессиональному развитию, в частности.

Таким образом, информационное общество XXI в. предъявляет особые, повышенные требования к интеллектуальной сфере любого человека, его духовности, общей эрудиции и профессиональной компетентности.

Достижения последних лет в области информатики, обработки информации и коммуникаций привели к созданию новой системы знаний. Информационные технологии в настоящее время являются неотъемлемым фактором функционирования учреждений, организаций и вообще целых регионов на всех уровнях; непосредственно влияют на состояние и перспективы развития других отраслей науки и промышленности [1]. Отрасль информационных технологий уже изменила мир и продолжает играть ключевую роль в его дальнейшем изменении. ИТ рынок на сегодня есть высокодоходным, перспективным и создает множество новых экономических и социальных возможностей для развития страны.

Современная концепция развития экономики, основанная на знаниях (knowledge-based economy), исходит из того, что экономический потенциал того или иного общества зависит от тех знаний, которыми обладают индивиды этого общества. Поскольку информационные технологии в настоящее время являются основой любой развитой экономики, то знания ИТ-специалистов, их работа в цифровом пространстве очень важны для интеллектуального потенциала общества [2].

Современная ИТ-индустрия требует все большего количества специалистов, способных к проектированию сложных программных продуктов и коллективной работы над ними, к созданию качественных, гибких и надежных программных компонентов. Поэтому, существует актуальная необходимость по-новому осмыслить состояние и задачи профессиональной подготовки специалистов в области информационных технологий.

ИТ-индустрия имеет существенную специфику. Основным ресурсом, задействованным в производственном процессе, является интеллект тех, кто в ней работает. Соответственно уровень и дальнейшее развитие ИТ-отрасли зависит от правильного выбора концепции подготовки ИТ-специалистов в высшей школе.

Подготовка ИТ-специалистов является сложным процессом, который имеет определенные особенности, связанные, в первую очередь, с быстрой сменой технологий программирования. Динамичность развития отрасли обуславливает быстрое старение знаний: новые технологии и подходы появляются раз в 10 месяцев; принципиально новые концепции и решения – каждые 3 года, изменение аппаратных платформ и операционных систем происходят каждые 5 лет. Поэтому, каждые 2-3 года специалисты ИТ-отрасли должны повышать свою квалификацию и обновлять свои знания. Но кроме профессиональных знаний и умения их пополнять и обновлять, для ИТ-специалистов важны коммуникативные качества. Разработка программных продуктов сегодня совершается не одним человеком, а группой профессионалов. Поэтому, для ИТ-специалистов важны умения и навыки коммуникативного и социального взаимодействия.

Поскольку образование это процесс и результат формирования духовного облика человека путем усвоения культурного опыта поколений, накопленных ими знаний, умений и навыков, то именно образование является главным средством интеллектуализации личности [3]. Сегодня главная задача высшего образования – формирование личности,

способной эффективно решать поставленные задачи, творчески подходить к любому делу, использовать современные информационные технологии, принимать ответственные решения и прогнозировать их возможные последствия, работать в команде, учиться и самосовершенствоваться, адаптироваться к динамическим изменениям действительности. Поэтому, основными задачами современных вузов есть не только формирование у выпускников системы необходимых знаний, умений и навыков, а также формирование активной личности, специалиста готового применять полученные знания в профессиональной деятельности, способного к самостоятельной осознанной и активной деятельности и преобразованию себя.

Задача каждого учебного заведения создать образовательное пространство, которое «представляя собой особую динамическую систему, включающую различные формы и уровни отношений, разнообразных видов и типов деятельности, разные возрастные группы в их возрастном и позиционном расслоении» создает широкие возможности социализации личности [4].

В последнее время одним из перспективных методологических инструментов модернизации образования, в целом, и профессиональной подготовки специалистов в высшей школе, в частности, считается компетентностный подход.

И европейское, и все мировое сообщество считает компетентностный подход приоритетным направлением развития современного образования. Поэтому, компетентностный подход в настоящее время есть одним из наиболее актуальных направлений исследований в педагогической теории. Теоретико-методологические аспекты компетентностного подхода в образовании исследовались в работах, в частности, таких ученых, как В. Байденко, Э. Зеер, И. Зимняя, И. Драч, Н. Бибики, Ю. Бойчук, И. Бех, О. Овчарук, О. Пометун, С. Раков, Н. Побирченко, Ю. Татур, А. Хуторской и многих других.

Так, по мнению Э. Зеера, компетентностный подход – это ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [5].

Г. Селевко считает, что компетентностный подход означает постепенную переориентацию существующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний и формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций [6].

Компетенция – заранее заданное требование к подготовке выпускника (свойства или качества, потенциальные способности человека), заранее заданное требование к знаниям и опыту деятельности в определенной сфере, а компетентность – это владение компетенцией, которое проявляется в эффективной деятельности и включает личное отношение к предмету и продукту деятельности.

Общей идеей компетентностного подхода является компетентно ориентированное образование, которое направлено на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, благодаря которым человек успешно реализует себя в разных областях своей жизнедеятельности [7].

Модернизация образования на компетентностной основе является ответом системы образования на радикальные изменения, происходящие в сферах материального и духовного производства, на рынках труда, в профессиональных структурах, области социальных коммуникаций.

Основные признаки компетентностного подхода: усиление личностной ориентации в образовательном процессе; акцентирование внимания на результатах образования, каковыми являются не только сумма усвоенных знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в различных проблемных профессиональных и социальных ситуациях [8].

В рамках компетентностного подхода происходит смещение акцентов с формирования определенного набора знаний, умений и навыков на формирование умения использовать знания для решения практических проблем, на воспитание таких качеств, как ответственность, целеустремленность, настойчивость, способность к самосовершенствованию, самостоятельному обучению, планированию своей деятельности и т.д. Поэтому, построение учебного процесса на основе компетентностного подхода является эффективным для обеспечения подготовки ИТ-специалистов в соответствии с современными требованиями общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров И.Б., Норенков И.П., Коршунов С.В. Подготовка специалистов в области компьютерных наук, техники и технологий // Прикладная информатика. 2006. № 4. С. 3-14.
2. Тадырова О.В., Молнина Е.В. Анализ проблемы систематизации и классификации требований к ИТ-специалисту. http://meta-analysis.bsu.edu.ru/file.php/1/Contest_2012_1/Том3.pdf.
3. Дулатова А.Н., Зиновьева Н.Б. информационная культура личности: учебно-методическое пособие. М.: Либерея-Бибинформ, 2007. 176с.
4. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2008. № 12(16). С. 132-140.
5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-29.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
7. Литвин Т. Коментентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 2. С. 9-14.
8. Драч І.І. Коментентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент модернізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи. <http://tme.umo.edu.ua/docs/7/6.pdf>.

COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL TOOL FOR MODERNIZATION OF TRAINING FUTURE IT-SPECIALISTS

© 2014

O.Ja. Kucheruk, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Applied Mathematics and Social Informatics»
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky (Ukraine), kucheruk.oksana@rambler.ru

УДК 37(09)

ОПЫТ ФУРКАЦИИ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ II ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧ. XX ВЕКА

© 2014

В.Н. Кушнир, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

Уманский государственный педагогический университета им. Павла Тычины, Умань (Украина), val.kushnir@mail.ru

Модернизация отечественной системы среднего образования, а именно профильная дифференциация ее старшего звена, имеет свои исторические аналоги. На разных исторических этапах система среднего образования испытывала существенные изменения, которые отражали образовательную политику в государстве. Историческая ретроспектива позволяет рассмотреть данный процесс в динамике, выявить достижения и ошибки, определить тенденции развития на современном этапе.

Вопросы становления профильной школы находятся в центре внимания многих украинских исследователей, в частности таких, как Л. Березовской, Н. Бибик, М. Бурды, Л. Ващенко, Л. Денисенко, Г. Егорова, Л. Калининой, В. Кизенко, Н. Кравець, О. Локшиной, Ю. Малеванного, Л. Онищук, А. Самодрин, С. Трубачева, Н. Шиян и др.

Ставим целью нашей статьи освещение опыта разделения на отделения (ветви) старших классов общеобразовательной средней школы Российской империи на протяжении второй половины XIX - нач. XX века.

Отметим, что понятия «профильное обучение», «профилизация» в источниках имперского периода не встречаются. Однако употребляются другие, очень близки по значению, а именно: «разделение на отделения», «фуркация» и «специализация». Понятие «фуркация» в педагогике второй половины XIX века рассматривалось как принцип дифференциации содержания обучения в зависимости от целей и задач. В указанный период к принципу фуркации в старших классах гимназии обращались неоднократно. Его реализация предусматривала разделение гимназического курса на отделения, ветви. Чаще учебный курс был разделен на два отделения, поэтому употреблялся термин бифуркация (от лат *bifurcus* - раздвоенный).

В основе деления содержания гимназического образования во II половине XIX века в Российской империи лежал сословный подход к образованию, а не педагогический. Интересы и способности учащихся мало учитывались при обучении, зато дворянское происхождение ученика давало ему право привилегированного образования.

Впервые фуркация гимназического курса была осуществлена министром С.С. Уваровым в 1849 году. В соответствии с изменениями в уставе гимназий обучения в них разделялось на общее (начальное) и специальное. А все предметы гимназического курса были разделены на общие и специальные. К последним относились латинский и греческий языки, а также российское законодательство. Изучение специальных предметов начиналось с четвертого класса. У высших четырех классов кроме общих для всех предметов (закон Божий, физика, математическая география, российская и общая история, математика, языки - русский, славянский, немецкий и французский) вводились новые предметы, в зависимости от того, к какой деятельности готовили себя ученики гимназии. Тот, кто готовился к поступлению в университет, учил латинский язык, кто планировал на философский факультет, изучал еще и греческий язык, кто не желал продолжать учебу, а хотел идти на службу, получал знания по законодательству, русскому языку и практическому курсу математики.

Бифуркация гимназического курса в определенный период фактически помогала внедрять в систему среднего образования сословный характер. Потому как в университет

можно было поступать только выпускникам отделения усиленного изучения древних языков. Ученики, которые закончили отделение усиленного изучением законодательства, должны были идти на службу.

В 1852 году учебный курс гимназий был дополнен преподаванием естественных наук. Одновременно греческий язык было изъято из курса, кроме гимназий, которые находились в университетских городах и в тех городах, где проживало населения греческого происхождения, в Украине - это Одесса, Нежин, Харьков, Киев.

Все гимназии были разделены на три разряда: гимназии с естественной историей и законодательством; гимназии с законодательством и гимназии с греческим языком, то есть вводилось профилирование по направлениям.

В 1856 году Ученым комитетом Министерства народного образования, по указанию министра А.С. Норова, началось изучение вопроса о модернизации системы образования в империи. По среднему образованию министр выражал недовольство реформой 1852 года, в ходе которой отводилось значительное место естественным наукам. А.С. Норов был сторонником классического образования, поэтому считал необходимым предоставить реальному образованию прикладной характер, которое должно осуществляться только через специальные учебные заведения. Считал невозможным допустить существование общеобразовательной реальной школы. Однако эти его взгляды не разделял Александр II [5, с. 369].

Работа по поиску оптимальной для страны модели образования продолжалась в течение восьми лет. В соответствии с образовательной политикой А.С. Норова полной общеобразовательной школой считалась гимназия. К апрелю 1858 года Ученый комитет завершил работу над проектом устава гимназий. Согласно документу гимназии разделялись на три типа: филологическую, реальную и смешанную. Филологическая гимназия должна была быть подобна той, которая существовала с 1852 года, однако до ее учебного плана прилагалась естественная история, также исключалось законодательство. Главными предметами реальной гимназии становились физико-математические науки с их прикладным направлением. Смешанная гимназия должна была иметь 4-5 классов общих, а три старшие классы разделялись на два отделения: филологическое и естественно - математическое, подобно организации лицеев во Франции, Англии, Бельгии и подобных гимназий в Германии [1, с. 214-215].

Предлагая различные типы гимназий, Ученый комитет исходил из признания важности древних языков (латинского и греческого) и значение реального образования для удовлетворения современных потребностей экономического развития страны.

В учебный план Ученый комитет предложил ввести предметы, которые обеспечивали бы общечеловеческое образование: закон Божий, языкознание, историю, математику, естествознание и географию. Особый упор делался на усилении преподавания математики, некоторых разделов естествознания и языков. Курс обучения в гимназиях рекомендовалось увеличить на один год, то есть довести до восьми лет.

Однако А.С. Норову не удалось реализовать разработанные планы в связи с увольнением его с должности. Ученый комитет отказался от идеи бифуркации в старших классах гимназии.

В 1860 году, после долгих обсуждений в Ученом комитете, работа над первой редакцией «Проекта устава низших и средних училищ состоящих в ведомстве Министерства народного образования» была завершена. В этом проекте развивалась идея создания единой системы образования с учетом принципа преемственности между нижними и средними ее звеньями. «Цель гимназий как средних учебных заведений в том, чтобы дать учащимся полное среднее образование, - говорилось в объяснительной записке к проекту, - ... чтобы молодые люди, окончившие полный курс обучения в гимназии, были раз-

виты умственно и в то же время обогащенные такими знаниями, без которых разумный человек не сможет обойтись» [4, с. 116].

Опять предлагалось довести обучения в гимназиях до 8 лет, а в старших четырех классах ввести бифуркацию - разделить курс на два отделения: филологическое и естественно-математическое. Такая структура гимназии должна была решить проблему перегрузки учащихся большим количеством предметов. А также, «чтобы образование сохранило характер общеобразовательный и не превращалось в специально факультетское обучения» [3, с. 63].

На бифуркацию в старших классах гимназии Ученый комитет возлагал большие надежды. Кроме преодоления перегрузки учебных предметов, бифуркация рассматривалась как возможность выбора молодежью предметов по интересам, а затем сознательного подхода к определению будущего факультета обучения. «Ведь сейчас приходится бороться с убийственным равнодушием абитуриентов к учебным дисциплинам, - писал А. Мусин-Пушкин, - когда они перед вступлением в университет находятся в полном неведении, какой им выбрать факультет» [3, с. 64].

В § 275 проекта говорилось о том, что «объем и направление преподавания каждого предмета определяется отдельными программами и инструкциями, утвержденными Министерством народного просвещения». Распределение предметов в каждом классе подавалось в таблице. Допускалось и отклонения от представленного распределения только с разрешения министра, «по особо уважительной причине» [4, с. 137].

По проекту в гимназии с естественно-математическим уклоном прослеживалось ослабление классического обучения и усиление изучения естественных наук. Было уменьшено количество часов на изучение латинского языка, удалено греческий язык, а также увеличено количество часов на изучение математики, естествознания и физики. Однако, желая сделать обучение в гимназиях разносторонним, создатели проекта включили в учебный план разнообразные предметы, что привело к нечеткому разграничению между двумя отделениями гимназий.

Подготовка проекта реформирования образования проходила в условиях общей социальной активности и педагогического оживления в стране. Все материалы и проекты, связанные с реформой школы были опубликованы в печати и широко обсуждались педагогической общественностью, в университетах, на заседаниях в гимназиях и отдельными специалистами. На страницах прессы известные ученые, педагоги, прогрессивные деятели дискутировали о направлениях реформирования среднего образования, анализировали причины слабой подготовки выпускников гимназий.

Многие рецензенты критиковали представленный проект за то, что его создатели предлагали разделять гимназии на отделения, а не создавать отдельные реальные учебные заведения общеобразовательного характера рядом с классическими гимназиями. В частности, профессор Р.В. Орбинский в своих отзывах обращал внимание к аналогичным учебным заведениям в Европе, а именно в Пруссии и Франции, указывая на их несовершенство. «В Пруссии и во Франции реальные школы не могут избавиться латыни. К тому же, во Франции разделение общего образования не идет с самого начала, а лишь с половины курса, то есть тогда, когда ученики прошли уже совсем ненужный для них в реальном отделении курс греческой и латинской грамматики » [6, с. 247]. Поэтому Р.В. Орбинский предлагал наряду с классическими гимназиями в каждой губернии открывать реальную гимназию и, «соответственно почти удвоить количество средних учебных заведений» [6, с. 247].

Учитывая официальные отзывы и мнения ученых по реформированию средней школы, Ученый комитет доработал и издал ряд последующих редакций проекта устава. В 1864 году был утвержден Устав гимназий и прогимназий, согласно которому было признано существование двух типов среднего общего образования и, соответственно, двух

типов средних учебных заведений: реальной и классической гимназий. Семиклассная реальная гимназия, действовавшая наряду с классической гимназией, давали своим воспитанникам общее образование и подготовку к поступлению в высшие специальные учебные заведения. Реальные гимназии были доступны для детей всех сословий и вероисповеданий. Их учебная программа во многом была похожа с программой классических гимназий. Однако существование двух типов средних учебных заведений было недолгим.

Согласно Уставу 1871 года классическая гимназия становилась основным типом общеобразовательной школы. Реальные гимназии были отменены, а впоследствии (в 1872 году) реорганизованы в реальные училища с дополнительными классами различных профилей. Согласно местным потребностям старшие классы реальных училищ могли состоять из одного или двух отделений - основного и коммерческого, или только с одного. При основном отделении допускалось создание дополнительных высших классов с тремя отделениями: 1) общим, для подготовки учащихся к поступлению у высшие специальные училища, 2) механико - техническим и 3) химико - техническим [5, с. 201].

В циркуляре Министерства просвещения по поводу внедрения положений устава отмечалось, что реальные училища отличаются от гимназий по своему назначению. Гимназия должна предоставлять учащимся теоретические знания для дальнейшего научного образования в университете или высших учебных заведениях. Реальные училища должны непосредственно готовить учеников к различным отраслям труда. Эти учреждения, велось в циркуляре, рассчитанные для тех, кто по разным причинам планирует в 16-17-летнем возрасте закончить учебу. В то же время реальные училища предоставляли право выпускникам вступления в высшие специальные технические училища [8, с. 292].

Выпускники коммерческого отделения должны были иметь общее образование, хорошие знания двух иностранных языков и подготовку к коммерческой сделке, которую должны продолжить изучать на практике [8, с. 293].

Те же, кто имел лучшие способности по математике после низших классов реального училища, могли продолжить обучение в основном отделении училища, сроком в два года. Курс этого отделения был «сравнительно выше и обширней ... по всем предметам, особое внимание уделялось естественным наукам (физике, химии и естественной истории) и усиленному изучению математики (чистой и прикладной или механики), черчению». Выпускники основного отделения имели право поступления в высшие специальные технические заведения [8, с. 293].

Вместе с тем, министр отмечал, что реальные училища не являются профессиональными школами, которые имеют целью подготовку учащихся к промышленной профессии. «Назначение училища, - велось в циркуляре, - подготовка учащихся ко всем возможным промышленным профессиям, поэтому и дополнительных классов только три и два отделения, так как ... нет ни одной отрасли промышленности, которая не имела в своей основе математику с механикой или химию». Ограничиваясь тремя отделениями, реальные училища имели общеобразовательный характер [8, с. 296].

В учебный план старших классов основного отделения вводилась физика, химия и механика; коммерческого отделения - химия, физика, письмоведение и книговедение. Для тех, кто хотел продолжить обучение в коммерческом отделении должен был изучать два иностранных языка. В реальных училищах предлагалось изучать по выбору французский, немецкий, английский, а в некоторых местностях, итальянский и новогреческий языки. Танцы и музыку можно было изучать за отдельную плату [5, с. 221].

Важным для нашего исследования представляется вариант фуркации старших классов общеобразовательной школы, предложенный министром образования П.Н. Игнатьевым. В соответствии с Планом реформы средней школы 1916 предусматривалось создание единой гимназии с элементами профилирующих направлений и учетом

национальности учащихся. По проекту реформы П.Н. Игнатъева (1915-1916 гг.) под фуркацией подразумевалось осуществление специализации. Соответственно полифуркация отождествлялась с термином «специализация». План не удался в связи с отстранением П.Н. Игнатъева с поста министра.

Согласно проекту изменения касались задач и структуры школы. Вводился один тип школы - гимназия с 7-летним сроком обучения. Начиная с четвертого класса проходила полифуркация курса, которая тесно была связана с начальной и высшей школами. По характеру средняя школа становилась самодостаточной и практической. В старших классах вводилась специализация, так как предполагалось, что после школы большинство выпускников будут работать в торговых и промышленных отраслях. В содержании образования приоритет делался на естественные и математические науки. Дифференциация осуществлялась в первую очередь за счет иностранных языков и естественных наук.

Первые три класса были общими, обязательными для всех. В программу изучения входили следующие предметы: закон Божий, русский язык, математика, история, география, естествознание с практическими занятиями, рисование, пение, физические упражнения.

С четвертого класса начиналась специализация по направлениям: гуманитарно-классическое с латинским языком, новогуманитарное без латинского языка с преобладанием гуманитарных предметов, реальное с преобладанием естественных наук, реальное с преобладанием математических наук. Специализация не давала никаких привилегий для поступления в высшие учебные заведения, однако она должна была способствовать выбору учеником будущей профессиональной деятельности, или помочь ему в практической его деятельности.

Для юношей и девушек предусматривался равноценный гимназический курс. Проект позволял устанавливать приемственные связи между гимназиями и высшими начальными училищами, выпускники которых могли без экзамена поступать в старшие классы гимназии.

Пытаясь решить вопрос о месте каждого предмета в учебном плане средней общеобразовательной школы, создатели проекта разделяли их на воспитательные и образовательные. К воспитательным были отнесены рисование, пение, ознакомление с памятниками искусства, гимнастика, ручной труд и практические занятия по естествознанию, химии и физики, все остальные предметы относились к образовательным. В общем, можно сказать, что авторы проекта реформы сделали попытку связать общеобразовательную подготовку учащихся с подготовкой к практической деятельности.

Выбор направлений полифуркации должен был согласовываться с местными потребностями и запросами, учитывая национальную и региональную специфику, социально - экономическое развитие местности, потребность в выпускниках, подготовленных для работы с той или иной специальностью.

«Полифуркация, - объяснял П.Н. Игнатъев в известной работе «Очерки о русской школе», - есть разделение курсов на определенные объединяющие схемы проходных предметов, согласовано с определенными способностями и направлением мысли учеников» [2]. Она необходима, считал министр народного просвещения П.Н. Игнатъев, для обеспечения возможности полного развития природных задатков учащихся, готовности их не только в высшую школу, но и к практической деятельности в жизни [2].

Принята идея полифуркации в старших классах средней школы, безусловно, была большим шагом вперед в реформировании системы образования. Ведь сама структура старшей средней школы строилась с учетом и способностей учащихся и с учетом потребностей общества.

Из учебного плана видно, что распределение учебных часов отвечало должным направлениям. Так, на гуманитарно - классическом направлении на изучение латинского

языка отводилось 23 часа, на новый язык - 15 часов. Для сравнения, в традиционной классической гимназии по уставу 1871 года, для изучения латинского языка отводилось 49 часа.

На новогуманитарном отделении наклон делался на изучение русского языка, истории и новых языков. Специализация на реальном отделении происходила за счет углубленного изучения естественных наук и математики. Одновременно общими для всех отделений были такие предмет, как русский язык, русская история, география и природоведение.

В учебном плане наблюдается полный отказ от принципа «концентрации» учебного курса при приблизительном равенстве всех предметов по количеству часов.

Таким образом, считаем, что опыт фуракции старших классов гимназического курса в имперский период был первой попыткой внедрения профильного обучения в средней школе. Если разделение содержания гимназического образования во II половине XIX века имело исключительно сословную основу, то Игнатьевская «полифуракция» в старших классах гимназий 1915-1916 годов была свидетельством начала развития прогрессивных идей европейской педагогики в царской гимназии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. 362с.
2. Игнатьев П.Н. Очерк о русской школе ГАРФ. Ф. 5881. Оп. 1. Д. 319. Л. С. 1-36.
3. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение. Петроград.: Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. 166с.
4. Проект устава низших и средних училищ, состоявших в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. Март, 1860. Ч. 105. С. 85–163.
5. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785с.
6. Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. СІХ. 1861. С. 243-310.
7. Устав реальных училищ ведомства министерства народного просвещения // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом. Июнь. 1872. № 6. С. 201-222.
8. Циркуляр министерства народного просвещения начальных учебных округов, по поводу приведения в исполнения устава реальных училищ, Высочайше утвержденного 15-го мая 1872 года (31 июля 1872 года) // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом. Июнь. 1872. № 6. С. 291-306.

EXPERIENCE FURKATSIYI SENIOR CLASSES OF ESTABLISHMENTS OF THE RUSSIAN EMPIRE DURING THE SECOND HALF OF XIX - BEGINNING OF XX CENTURY

© 2014

V.N. Kushnyr, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy doshkolnoy
Umansky state pedagogical university named Paul Tyshyn, Uman (Ukraine),
val.kushnir@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ С ПОЗИЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
ПЕРЕВОДЧИКА**

© 2014

Т.В. Лаврентьева, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков, теории и методики обучения немецкому и французскому языкам
*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал),
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Орск (Россия),
lavruha@yandex.ru*

Настоящее исследование проведено на примере возможностей передачи в переводе языковых способов выражения оппозитивных отношений в художественных текстах французских писателей XX века – А. Камю, С. Де Бовуар и А. Труайя.

Для лингвистической теории перевода одним из критериев установления адекватности/неадекватности языковых элементов текста оригинала и текста перевода является выполняемая ими функция. Этот критерий, который вслед за Бюлером стали называть принципом релевантности, позволяет проводить строгое различие двух типов внутриязыковых отношений – лингвистического (функционального) тождества и лингвистического (функционального) различия, или отношений между вариантами одной и той же языковой единицы и отношений между различными с лингвистической точки зрения единицами, т.е. инвариантами [Булыгина, 1997: с. 176-177].

В связи с этим представляется, что одним из основных критериев, лежащих в основе перевода оппозитивности, является определение специфики оппозитивного отношения, отличающей его от всех прочих типов возможных языковых отношений, едва ли следует считать единственным (т.е. не только необходимым, но и достаточным) «дифференциальным признаком» признак взаимной детерминированности членов оппозиции, каким склонен считать его Р. О. Якобсон и при определении отличия «оппозиции» от «контраста».

Обучение переводу концептуального поля (в нашем случае это концептуальное поле оппозитивности) основано, в первую очередь, на языковом знании переводчика о понимании контраста в лингвистике, заключающемся в том, что он определяется как синоним противопоставления, - фигура речи, состоящая в антонимировании лексико-фразеологических, фонетических и грамматических единиц, воплощающих контрастное восприятие художником действительности [1].

С переводческой точки зрения термином «оппозиция» подчеркивается так называемая «ситуация двоичного выбора», существо различия между отношениями обоих типов сводится, как будто, все же к тому, что наличие одного из контрастирующих членов не предполагает наличия другого; в то время как в лингвистике этим термином в большинстве случаев (за исключением группы контрастивных оппозитивов) обозначаются бинарные оппозиции, два члена которых необходимо предполагают один другой (хотя в некоторых высказываниях может присутствовать только один из них).

Отражением специфики перевода изучаемой категории – оппозиции, подтверждением ее уникальности, являются различные трактовки понятия в словарях современного французского и русского языков. Покажем на примерах из художественных текстов французских писателей XX века возможности передачи языковой оппозитивности в переводческом дискурсе.

Значимым этапом в процессе подготовки переводчика является умение работать со словарями (не только двуязычными, но и одноязычными толковыми) и владение методами семантического анализа. Дефиниционный анализ лексем, описывающих оппозитивные отношения, и принятие во внимание того факта, что семантической основой оппозитив-

ности являются различные виды противоположности [4], позволил нам различать четыре типа отношений противоположности в структуре концептуального поля оппозитивности: отношения контрарности, отношения контрадикторности, отношения конверсивности и отношения контрастивности. Зависимость передачи в переводе оппозитивных отношений напрямую зависит от понимания сути отношений такого типа между языковыми единицами.

Покажем на примерах возможные различия в передаче оппозитивов в зависимости от понимания сути передаваемых отношений переводчиком. На наш взгляд, в процессе подготовки переводчика, наибольшую сложность представляет последний тип отношений в связи с тем, что негативность такого типа отношений заложена в семантике лексем и подтверждается контекстом. Недостаточно подготовленному переводчику может показаться, что передаваемые языковыми единицами значения лежат «на поверхности» и не представляют сложности с точки зрения перевода.

Однако при более пристальном рассмотрении они обнаруживают некоторые сходства и различия в передаче оппозитивных отношений, что, несомненно, должно найти отражение в тексте перевода.

Примерами контрастивов являются языковые единицы типа *barrage* – препятствие, *changement* – изменение, *tuer* – убивать, *prison* – тюрьма, *dégoût* – отвращение, *refuser* – отказываться, *haïr* – ненавидеть, *séparation* – разделение, *lutter* – бороться, *rompre* – прерывать, преграждать, *ennemi* – враг, *troquer* – обменивать, *démence* – сумасшествие, *différent* – различный, *animosité* – враждебность, *priver* – лишать, *contrariété* – противоположность, противоречие.

В тексте художественного произведения такие контрастивы актуализируют, главным образом, индивидуально-личностный компонент концептуального поля.

Покажем это на примерах из текстов. Причины возникновения негативных отношений кроются в различиях между людьми. *Des contrariétés* (различия), *oui, se dit-elle quand il est sorti de la chambre, mais pas sérieuses au point de l'empêcher de se lever et de manger* [2].

Значимым является научить учитывать дефиниции переводимых лексем. Например, *contraire* – *qui présente la plus grande différence possible, en parlant de deux choses du même genre* – представляющий наибольшее возможное различие между однородными предметами (в нашем случае – двумя людьми: мужчиной и женщиной). Дополнительным маркером того, что это достаточно сильное различие является утвердительно наречие *oui* – да, которое подтверждает верность рассуждений героини.

В процессе перевода такого рода отношений считаем возможным представить ментальную деятельность переводчика логосхемой: совокупность объектов – отношения – сильное различие. Итак, при переводе контрастивных оппозитивов, выражающих причины различий, внимание переводчика актуализируется на признаке оппозитивности, называемом несовместимостью.

Несколько иначе следует подходить к переводу следующей группы лексем, представленной случаями, в которых представлен результат негативных отношений. Он описан посредством лексем, отражающих завершение какой-нибудь деятельности, ее итог.

Например, это нахождение в месте содержания лиц, лишенных свободы: *Le lendemain, un avocat est venu me voir à la prison* (тюрьма) [8]. В данной фразе лишение свободы подчеркивается использованием выражения «*est venu me voir* – пришел меня навестить».

Враждебность, имеющая место между лицами, подкрепляется глаголом *abattre* – убивать (*faire tomber en donnant un coup mortel*), в семантике которого заложена сема враждебности. Женщина рассматривается не как лицо женского пола (*être humain appartenant au sexe carable de concevoir les enfants*), а как существо, с которым можно и нужно бороться. В данном случае в тексте перевода актуализируются следующие признаки оп-

позитивности: сопротивления и противоположности, ведущей к уничтожению одной из сторон.

При переводе контрастивов – результатов негативных отношений, основанных на ассоциативном сходстве по форме и по содержанию, выстраиваются следующие логосхемы: объект – функция – лишение свободы; объект – отношение – вражда.

Третья группа – глаголы действия, представляющие процесс негативных отношений (*tuer* – убивать, *refuser* – отказываться, *haïr* – ненавидеть, *lutter* – бороться, *rompre* – прерывать), общим для которых является описание развития противоположностей, враждебности путем последовательной смены состояний.

Например, Raymond en a profité pour dire que c'était lui que cette dernière *haïssait* (ненавидел) depuis qu'il avait quitté sa soeur [8].

Je te supplie de *rompre* (расстаться) avec Carole! [6].

Et Tarrou, et Rieux, et leurs amis pouvaient répondre ceci ou cela, mais la conclusion était toujours ce qu'ils savaient: il fallait *lutter* (бороться) de telle ou telle façon et ne pas se mettre à genoux [5].

Знание особенностей ситуации, в которой развивается действие и происходит последовательная смена состояний героя, позволяет переводчику определить предпосылки, а затем передать реакцию на них героя (описываемая контрастивами).

При переводе контрастивов актуализируется признак противоположности, ведущей к уничтожению одной из сторон: в наших примерах это — установление отношений сильной вражды, злобы; прекращение отношений; сопротивление эпидемии.

С результатом противоречивых отношений связаны состояния, которые даются посредством контрастивов и относятся к внешним характеристикам субъекта.

Un vent de *démence* (сумасшествие) soufflait sur la famille [7].

Это состояние еще более усиливается: N'était-il pas étrange que, à chaque grand événement familial, des questions d'*animosité* (враждебность) intestine vinsent assombrir la joie des Eygletière? [6].

Контрастивы состояния выступают обобщениями ряда неприятных закономерностей, происходящих с одними и теми же субъектами (с членами одной семьи). При этом первый контрастив является более общим по сравнению со вторым.

Ограниченность круга действия негативных, враждебных отношений передается в переводе посредством лексем *famille, familial, intestine, des Eygletière*.

Условия возникновения враждебности связаны с положительными событиями – *grand événement* (большое, важное событие) (ce qui arrive et qui a quelque importance pour l'homme), *joie* (радость) (émotion agréable et profonde, sentiment exaltant ressenti par toute la conscience) – и положительными эмоциями, вместо которых семейство Эглетьер озлобляется все сильнее и сильнее.

Итак, при передаче контрастивных отношений, представляющих фрейм межличностных отношений, имеет место эксплицитная характеристика межличностных отношений.

Контрастивы в переводе вербализуются лексемами, в семантике которых заложены указания на интерперсональность, на причины, либо результаты, либо состояния, либо процесс отношений, а также такой прагматический фактор, как отрицательная оценка имеющих место отношений.

В большинстве случаев актуализируемым в переводе признаком оппозитивности является признак противоположности, ведущей к уничтожению одной из сторон. В ходе изучения способов передачи в процессе перевода художественного текста отношений противоположности появилась возможность систематизации их общих семантических характеристик в русском и французском языках. В процессе перевода содержания кон-

цепта «оппозиция» предполагается отражение восприятия членами социума противопоставленных отношений и их объективации в языке.

Итак, обучение переводу концептуального поля предполагает умение адекватной передачи в процессе перевода оппозитивных отношений основанных на учете и сохранении в тексте перевода следующих концептуальных признаков:

- противопоставление однородных единиц;
- наличие основания для сравнения;
- несовместимость;
- маркированность / немаркированность членов;
- противопоставленность, ведущая к уничтожению одной из сторон;
- парное (симметричное) расположение;
- контрастность (цветовая, характерологическая);
- сопротивление (чему_либо, кому_либо);
- имплицитная противопоставленность;
- качественное / количественное различие;
- истинность / ложность.

Названные признаки оппозитивных отношений актуализируют цель коммуникации, логическую сущность противопоставлений, указывают на их роль в организации структуры художественного текста. Эти характеристики находят свое отражение в языке, объективируя различные стороны рассматриваемого концепта.

Аналогичным образом может быть осуществлено обучение переводу отношений различного типа на материале разножанровых текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 571с.
2. Бовуар С. де. Прелестные картинки: на фр. яз. М.: Цитадель, 2000. 176с.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М. : Яз. рус. культуры, 1997. 576с.
4. Новиков Л.А. Семантический анализ противоположности в лексике: принципы, аспекты, метод // Филолог. науки. 1973. № 3. С. 59-67.
5. Труайя А. Семья Эглетьер: в 3 т. Ч. 1 [на фр. яз.]. М.: Высш. шк., 1977. 166с.
6. Труайя А. Семья Эглетьер: в 3 т. Ч. 3. Распад: роман. М.: Высш. шк., 1981. 181с.
7. Труайя А. Семья Эглетьер: в 3 т. Ч. 2. Голод львят: роман. М.: Высш. шк., 1980. 167с.
8. Camus A. L'étranger. La peste. Moscou: Editions du progrès, 1969. 336р.

TEACHING TRANSLATION FROM POSITIONS OF LANGUAGE PERSONALITY OF A TRANSLATOR

© 2014

T.V. Lavrentieva, candidate of philological Sciences, associate Professor of the chair of German and French languages, theory and methodology of teaching German and French languages

*Orsk humanitarian-technology Institute (branch),
Orenburg state University, Orsk (Russia), lavruxa@yandex.ru*

О.Ю. Лаврентьева, аспирантка

*ФГБОУ ВПО Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия)*

Н.О. Карнаухова, студентка

*ФГБОУ ВПО Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия)*

А.Л. Фатыхова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика
начального образования»

*ФГБОУ ВПО Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия), alla-fat@yandex.ru*

В настоящее время перед школой стоит задача создания условий и возможностей для оптимального духовно-нравственного, социально-этического совершенствования личности, целенаправленного формирования ее потребностей, и интересов и убеждений. Центральное звено духовно-нравственного воспитания растущего человека – формирование ответственной жизненной позиции личности как основной характеристики его социально-духовной, гражданской зрелости.

Анализ педагогической, психологической, социально-этической литературы по проблеме сформированности нравственных отношений, ответственности жизненной позиции привел нас к осмыслению этого вопроса и определению темы исследования – проблеме формирования нравственных отношений и ответственной жизненной позиции школьников младшего возраста. Ответственность рассматривается нами как внутренний источник способности адекватного самоопределения субъекта в системе «человек мир», а также как социальная категория, основной функцией которой является регуляция поведения.

Отдельные исследователи ответственность рассматривают как интегральное системное качество личности, в котором сфокусированы ее субъективное положительное отношение к людям, обществу, к труду, к себе. Мы считаем, что центральное звено социально-этического воспитания растущего человека – формирование ответственности личности как основной характеристики ее духовно-нравственной зрелости. Мы исходим из того положения, что ответственность – стержневое качество социально зрелой личности, мерило его духовно-нравственной воспитанности. На ее основе человек оценивает, регулирует, корректирует свое поведение. Изучение механизмов усвоения и принятия личностью социально-этических норм и ответственная реализация их в поведении позволяет выявить некоторые особенности процесса развития нравственных основ личности. Это дает возможность не только регулировать и управлять данным процессом, но и формировать личность в целом.

Ответственность как сущностная характеристика поведения личности входит в структуру ее мотивов и имеет определенную эмоциональную окрашенность. Внутренняя ответственность личности теснейшим образом связана с такими ее характеристиками, как долг, совесть, честь, обязательность и другими проявлениями развивающегося индивида. Она – одно из тех качеств личности, на основе которых интегрируются другие ее свойства. Таким образом, она выступает в роли «системообразующего» начала в становлении социально-этического облика человека, и поэтому исследование возможностей ее формирования становится особенно актуальным в современном этапе развития общества.

В психолого-педагогической науке проблема формирования ответственности рассматривается как один из важнейших компонентов целостного воспитания гармонично-

развитой личности. Она предполагает выработку твердых убеждений, осознанных действий, чувств, привычек и основанного на них социально-этических норм поведения. Успешно и систематически решать эту задачу можно, лишь опираясь на знание закономерностей формирования личности, ее духовно-нравственного развития, а также на понимание индивидуальных особенностей ребенка.

Формирование личности предполагает усвоение ценностных образцов, социально-этических норм и правил, предписание морали, духовных установок, принятие которых распространяется на членов общества, фиксируя то основное, что составляет духовно-гуманистическую культуру межличностных взаимоотношений. Духовно-нравственное формирование личности призвано сделать социально-этические требования и нормы собственным достоянием человека, содержанием его жизненных позиций. Личность должна не только знать существующие моральные нормы, но и осознать их, включать в свою систему отношений.

Ответственность личности как категория морального сознания понимается, исходя из общественно-исторического происхождения морали. Ответственность детерминирована нравственными отношениями с позиции социальной ценности, которые являются одной из сторон общественных отношений. Общественная значимость результата поступка является главным критерием ответственности и мерилем его нравственной оценки. Человек соотносит свои поступки с общественными требованиями, подчиняет свои интересы общественным интересам, он подотчетен обществу. Чувство ответственности формируется у человека исторически, не само по себе, а лишь в отношении человека к другим людям, коллективу, обществу. Добросовестное выполнение задач, стоящих перед обществом, является выражением нравственной социальной ответственности личности, которая служит важным звеном взаимосвязи общества и личности, устанавливая степень осознания человеком самого себя в качестве неотъемлемой части исторического развития и прогресса общества. В этом плане ответственность выступает как стимул поведения личности, направленного на совершение нужных для общества дел и поступков. Таким образом, внешняя ответственность личности выступает как фактор управления человеком со стороны социума коллектива, общества.

Но человеку присуща и ответственность перед самим собой – внутренняя, выступающая как фактор самооценки, самоконтроля, саморегуляции своих действий. Именно проблема внутренней ответственности личности представляет для нас главный интерес. Ответственное поведение предполагает активную работу самосознания выражающегося: в выработке цели действия и соответствующих мотивах действия; в готовности совершить запланированное действие; в разработке различных моделей исполнения в зависимости от социальных установок; в предвидении результатов действия и его возможных последствий; в корректировке действия в зависимости от результата.

В целом, моральная ответственность проявляется как внутреннее качество личности, сознательно активно и критично реализующей основы и принципы моральных ценностей в социально-этическом поведении. В содержании ответственности соединяются заданные социально-этическим требованиям нравственного действия (может быть не всегда адекватно осознаваемые из-за отсутствия знаний, навыков, опыта) и принципы, формы действия, выработанные самим субъектом.

Таким образом, ответственность рассматривается как активное, внутреннее усвоение заданных образцов поведения. Это усвоение требует сознательных усилий по овладению теоретическим содержанием норм морали, которые затем реализуются в социально-этическом поведении личности. Ответственность личности, по-видимому, нельзя рассматривать как сугубо индивидуальное образование, она имеет не только объективное, социальное происхождение, но и развитие, она формируется и проявляется как выражение общей системы межличностных отношений.

В педагогике основное внимание и направлено на поиск средств, наиболее адекватно реализующих процесс превращения нравственных знаний в убеждения личности. Это главная цель воспитательной работы. Воспитание ответственности, таким образом, предполагает формирование самоконтроля личности, адекватной оценки себя и своего отношения к труду. Но сознательной активности личности по отношению к процессу и результатам своей деятельности еще недостаточно для успешного овладения социально-этической стороной поведения, хотя она необходима как одно из существенных условий этого процесса. Мы считаем, что формирование нравственных отношений ответственности должно происходить в четко заданных определенными параметрами педагогических условиях формирующей ситуации: совместной творческой деятельности при определенных межличностных отношениях, при последовательной регуляции этой деятельности (контроле) вначале взрослыми, а затем самостоятельно детьми.

Формирование ответственного поведения должно происходить в многоплановой деятельности, вербальных рассуждений о действиях и поступках еще не достаточно для реального предварения правил социально-этических норм в жизнь.

В психолого-педагогической литературе разрабатываются различные экспериментальные подходы к изучению нравственных черт личности (ответственности в том числе). Ответственность необходимо рассматривать генетически, с учетом не только возрастных, но и социальных особенностей развития ребенка, что ее формирование предполагает целый комплекс специальных мер и воздействий; при этом необходимо организовать и контролировать деятельность по усвоению норм и образцов поведения, четко определить и сформулировать ее нравственные параметры.

Одним из ведущих механизмов преобразования нравственной сферы личности является изменение позиции ребенка в системе общественных отношений; это позволяет говорить о зависимости проявлений ответственного поведения от содержания и характера этих отношений. Кроме того, отдельными учеными изучаются средства и способы контроля, оценки уровня нравственной ответственности, ими выделены некоторые условия необходимые для его воспитания, анализируются связи ответственности с интеллектуальными и эмоциональными процессами, делаются попытки раскрыть психологические черты и механизмы ее формирования.

Отметим важность следующих моментов для формирования социальной ответственности личности:

- воспитание нравственной ответственности должно происходить в деятельности;
- деятельность должна быть активной сознательно-преобразованной, педагогически правильно организована;
- личность должна выступать субъектом усваиваемого ответственного поведения;
- моральные компоненты деятельности должны быть четко выделены и обозначены;
- личность должна иметь определенные социально-этические знания, установки и внутренне переживать их; нужно обеспечить успешность формирования ответственного поведения за счет создания положительных нравственных отношений;
- необходимо создание условий перехода от контроля внешнего к коллективной форме контроля и контролю - самооценке, самоконтролю, саморегуляции поведения.

В целом задача сводится к тому, чтобы на основе полной ориентировки субъекта в целях, условиях, способах, и средствах нравственно-ответственного поведения (поступка) сформировать устойчивое выполнение заданного социально-значимого действия в конкретной ситуации в окружающей среде.

RESPONSIBILITY - MORAL QUALITIES PERSONALITY

© 2014

O.Yu. Lavrentyeva, graduate student

Sterlitamak branch of the Bashkir state University, Sterlitamak (Russia)

N.O. Karnauhova, student

Sterlitamak branch of the Bashkir state University, Sterlitamak (Russia)

A.L. Fatykhova, doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department «Theory and methodology of primary education»

Sterlitamak branch of the Bashkir state University, Sterlitamak (Russia), alla-fat@yandex.ru

УДК 378:316

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2014

И.П. Лебедева, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и клинической психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), kafmos2011@yandex.ru*

Удовлетворенность потребителя результатом оказания образовательной услуги, процессом и условиями ее предоставления рассматривается как важный субъективный показатель ее качества, который позволяет судить о степени совпадения свойств услуги с ожиданиями. Они возникают в связи с выполнением услугой определенных функций. Как показывает практика, удовлетворенность образовательной услугой оценивается по интегративным характеристикам в соответствии с конкретной концепцией измерения ее качества. Удовлетворенность формируется под воздействием множества факторов, характерных для образовательной среды вуза. Эти факторы детерминируют взаимосвязи характеристик удовлетворенности и опосредованы влиянием объективных показателей качества услуги, отражающих содержание образовательной программы и ее ресурсное обеспечение. Целесообразная вариация данных факторов для разных категорий потребителей может служить основой формирования их удовлетворенности [1]. В этой связи актуальна проблема типологизации студентов как потребителей образовательных услуг высшей школы.

Приведем один из возможных вариантов многомерной классификации (или группировки) потребителей, которая может быть использована для выявления их типов. Данные о студентах (шести вузов г.Перми) собраны в результате их анонимного анкетирования [2]. Они включают количественные характеристики удовлетворенности образовательной услугой (условиями, процессом и результатом) и качественные признаки: вуз, пол, форма обучения (бюджет или внебюджет). Ставится задача разбиения потребителей на группы на основе совокупности качественных и количественных показателей и идентификации выделенных групп с помощью статистического анализа полученных показателей. Однако многомерная группировка данных возможна либо по качественным либо по количественным признакам. В данном случае можно попытаться выполнить сложную группировку сначала по совокупности одних признаков, а затем по совокупности других признаков. Рекомендуется для удобства интерпретации сначала выполнять группировку по качественным признакам, а затем – по количественным.

В данном примере представляет интерес изучение удовлетворенности потребителей в зависимости от вуза, пола и формы обучения. Поэтому сначала целесообразно выполнить группировку по количественным признакам, а результаты группировки соотне-

сти с указанными качественными признаками. Поскольку отсутствует гипотеза о числе групп, то сначала проведен кластерный анализ методом объединения. Анализ дендрограммы (метод Варда, Манхэттенское расстояние) привел к появлению гипотезы о 2 или 4 группах потребителей (см. рис. 1).

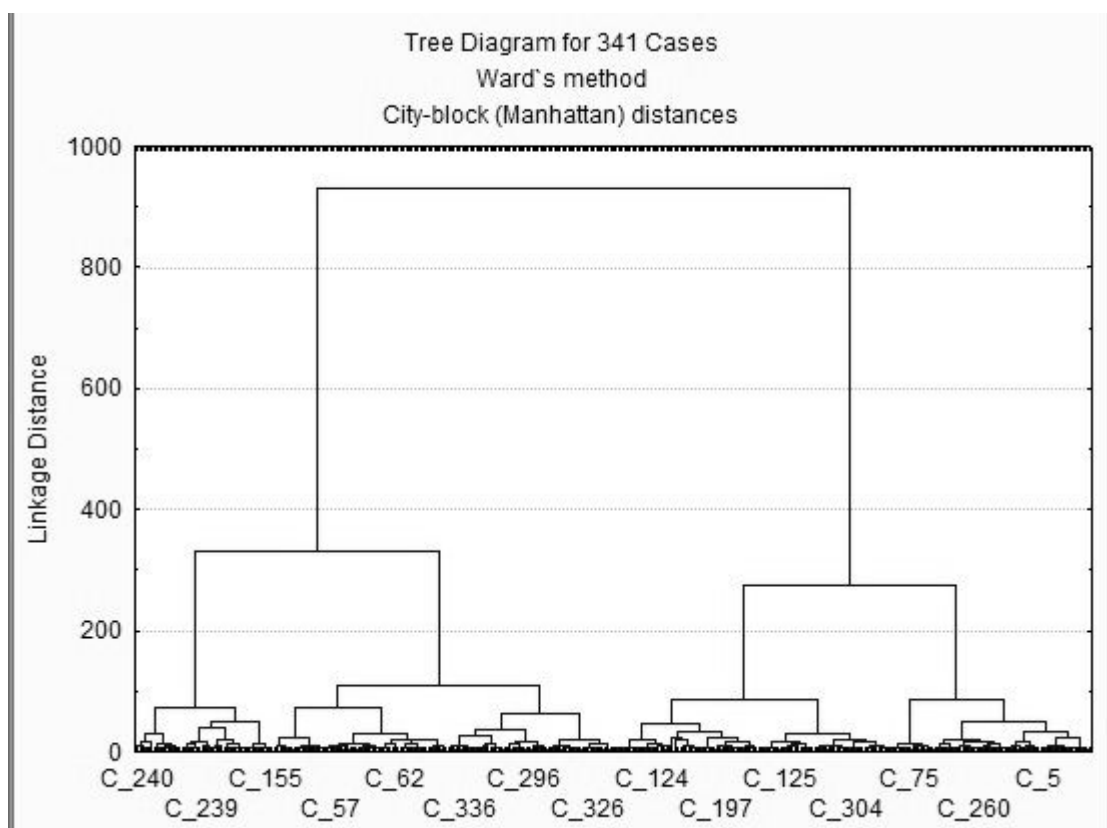


Рис.1. Дендрограмма результатов кластерного анализа (метод Варда, манхэттенское расстояние)

Затем в ходе реализации метода К средних получены следующие результаты. В случае двух кластеров студенты разбились примерно на две одинаковые группы. Причем все 11 интегративных показателей удовлетворенности качеством услуги оказались существенными для разбиения на группы (по результатам дисперсионного анализа). Учитывая результаты описательной статистики для каждого кластера они были идентифицированы как «удовлетворенные потребители» и «неудовлетворенные потребители». Дальнейшее разбиение на группы по качественным признакам возможно только с помощью кластерного анализа методом объединения (мера расстояния – процент несогласия). Возможные варианты разбиения для каждого из двух кластеров не дали удовлетворительного результата, т.к. в каждом случае оставались по 5-8 наблюдений, которые не относились ни к какому кластеру. Их качественный анализ в отдельности не привел к получению полезной информации.

Аналогично выполнено разбиение на группы для четырех кластеров. Кластеры идентифицированы с учетом диапазона средних показателей удовлетворенности. Рассмотрим значения показателей «удовлетворенность стоимостью» (С) и «удовлетворенность результатом» (Р):

- 1 кластер «Удовлетворенность выше среднего»: 3,27 - 3,65 (С=4,13; Р=3,38).
- 2 кластер «Высокая удовлетворенность»: 3,67 – 4,53 (С=3,83; Р=4,53).
- 3 кластер «Средняя удовлетворенность»: 1,77 – 3,13 (С= 1,77; Р=3,13).

4 кластер «Низкая удовлетворенность»: 1,94 – 2,45 (C=4,12; P=2,11).

Разбиение каждого кластера по качественным признакам привело к аналогичным результатам как и в случае первоначального разбиения на два кластера. Поэтому в рамках данного исследования была изменена схема статистического анализа показателей. Следующий шаг заключался в поиске связей переменных в каждом кластере. При этом наибольший интерес представляют взаимосвязи различных характеристик удовлетворенности образовательной услугой с ее результатом. Оказалось, что во всех кластерах, кроме второго, показатель «Удовлетворенность результатом» имеет статистически значимые средние и тесные прямые связи с показателями удовлетворенности другими характеристиками услуги. А во втором кластере такие связи отсутствуют. При высоких показателях удовлетворенности это может означать отсутствие целостного и адекватного восприятия услуги каждым потребителем, входящим в соответствующий кластер. Действительно, стандартное отклонение удовлетворенности результатом оказалось на 30-50% больше по сравнению с другими кластерами. Возникает вопрос: «Почему во второй группе потребителей удовлетворенность результатом неадекватно соотносится с удовлетворенностью условиями и процессом оказания услуги?». В процессе поиска ответа этот вопрос проведен дисперсионный анализ для данного кластера с целью определения влияния взаимодействия факторов (качественных признаков: «вуз» и «форма обучения»).

Различий в средних значениях показателей удовлетворенности для двух групп внутри данного кластера «обучение по бюджету» и «обучение по внебюджету» с помощью t-критерия Стьюдента не выявлено. Влияние взаимодействия указанных факторов на показатели удовлетворенности образовательной услугой не установлено. Но обнаружено влияние фактора «вуз» на эти показатели. В результате апостериорного сравнения средних установлено, что вузы отличаются удовлетворенностью потребителей содержанием образовательных программ, их доступностью, разнообразием используемых форм и методов обучения и видов деятельности. Тогда можно выдвинуть гипотезу о том, что такая ситуация для второго кластера объясняется различной удовлетворенностью характеристиками образовательной услуги по вузам, поскольку в данном кластере оказались потребители из разных вузов. В других же кластерах влияние указанных факторов на показатели удовлетворенности услугой не установлено.

Таким образом, обращаясь к первоначальной схеме сложной группировки данных, видим, что важно учитывать еще один признак «вуз», т.е. разбиение на кластеры по показателям удовлетворенности образовательной услугой нужно выполнить для каждого вуза в отдельности. Как выяснилось, специфика образовательной среды существенно сказывается на этих показателях. Однако при обработке данных по вузам уменьшается научная ценность результатов статистического анализа, но увеличивается их практическая значимость для отдельного образовательного учреждения. Тогда научный интерес будет представлять методика такого анализа и способы интерпретации его результатов. Научную же ценность имеет выявление факторов и их взаимодействия на показатели удовлетворенности потребителей и ее роли в их лояльности.

Приведем полученные результаты для ПГПУ. Разбиение на 4 кластера оказалось нецелесообразным. Второй и третий кластер отличаются только удовлетворенностью стоимостью и имиджем.

Рассмотрим вариант разбиения на 3 кластера. Третий кластер обозначен «Низкая удовлетворенность», второй – «Средняя удовлетворенность», первый – «Высокая удовлетворенность». Приведем результаты корреляционного и дисперсионного анализа для всех кластеров.

Переменная «результат оказания услуги» имеет статистически значимые связи с несколькими характеристиками удовлетворенности процессом оказания услуги.

Во втором кластере у этой переменной отсутствуют значимые корреляции. В третьем кластере она имеет значимые прямые связи со всеми показателями удовлетворенности процессом оказания услуги.

В рамках вуза представляет интерес влияние фактора «учебная дисциплина» на показатели удовлетворенности.

Это влияние не установлено только в группе потребителей с низкой удовлетворенностью.

В другом вузе ПГНИУ разбиение на три кластера также оказалось оптимальным, характер различий в величине показателей несколько отличается от предыдущего вуза. Структура корреляционных связей оказалась аналогичной, а результаты дисперсионного анализа другими.

На основе результатов статистического анализа можно сделать следующие выводы:

1. Во всех случаях разбиения на кластеры всей выборочной совокупности показатели удовлетворенности в каждом кластере однородны. Поэтому они легко идентифицируются в зависимости от уровня удовлетворенности.

2. В случае выделения четырех кластеров особого внимания заслуживает группа с высокой удовлетворенностью. Отсутствие связи показателей удовлетворенности с удовлетворенностью результатом может быть связано с вузом, а внутри вуза – с дисциплиной. В этом смысле исследование данной группы потребителей ориентировано на установление причин несоответствия: специфика вуза, дисциплины и т.д. Для других групп основное направление исследования – поиск эффективных способов повышения удовлетворенности. В силу однородности всех ее показателей проблема заключается в существенном изменении образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей потребителей. А значит, необходимо продолжение исследования в обозначенном направлении.

3. На локальном уровне (в выборке отдельного вуза) выделяются три группы потребителей. В целом они идентичны для разных вузов, но имеют некоторые особенности (различия в величине нескольких показателей). Это привело к более детальной группировке – выделению их 4 групп в общей совокупности. Данную группировку нельзя считать классификацией, т.к. она не универсальна и выполнена по количественным, а не качественным показателям.

Таким образом, сложная группировка потребителей на основании их количественных и качественных признаков позволяет раскрыть эффективные способы совершенствования образовательной услуги с учетом их предпочтений и особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесников А.К., Лебедева И.П. Моделирование удовлетворенности потребителей образовательными услугами высшей школы // Высш. образование в России. 2012. № 12. С. 37-45.

2. Мингазова Д.Н. Оценка качества услуг с позиций удовлетворенности потребителей // Вестник Брянского государственного технического университета. 2010. № 3(27). С. 124-133.

PROBLEM DEFINING TYPES OF STUDENTS AS CUSTOMERS OF EDUCATIONAL SERVICES OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2014

I.P. Lebedeva, doctor of pedagogical sciences, professor of the department «general and clinical psychology»

Perm state national research university, Perm (Russia), kafmos2011@yandex.ru

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

© 2014

Н.Н. Левшин, кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Институт одаренного ребенка, Киев (Украина)
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина),
levshin_nikola@mail.ru

Важное значение в социализации личности играет учебная деятельность, позволяющая ей приобрести значимые для жизни качества, в частности обеспечивает необходимый уровень интеллектуального развития субъектов обучения.

Обоснованное структурирование учебного материала является важной задачей на всех звеньях обучения и может иметь специфические и инвариантные особенности. Разрабатывая структуру учебного материала следует учитывать индивидуальные особенности обучаемых.

Например, в рабочей концепции одаренности указывается: «...большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный - отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности» [1].

Обеспечение этих аспектов наиболее полно реализуется в контексте личностно ориентированного обучения.

Личностно-ориентированный подход к обучению опирается на концепцию человеко-центристского, гуманистического подхода, при котором субъекты обучения являются ядром, высшей ценностью образовательно-воспитательной системы. Индивидуальность, самобытность, самооценочность, субъективный опыт, внутренний мир каждого из них является основой построения процесса обучения.

Реализация личностно ориентированного подхода является многогранной проблемой, в трудах ученых ее отображение осуществляется путем выявления и обобщения необходимых признаков (факторов): (И. Зязюн, В. Андрущенко, И. Бех, Е. Бондаревская, А. Бойко, В. Кремень, А. Пехота, А. Савченко, В. Сериков, Ю. Малеваный, И. Якиманская и др.).

Синтезируя их результаты и опираясь на собственные исследования мы выделили следующие факторы личностно ориентированного обучения: субъект-субъектное взаимодействие; методологическая обеспеченность; единство мотивационного, содержательного и процессуального компонентов; обеспеченность условий для самодетерминации, самовоспитания, саморазвития, самообучения; ориентация на общечеловеческие ценности (гуманизм, патриотизм, ценностей родной культуры и других культур); направления на развитие сущностных качеств мышления (креативность, системность, рефлексивность); соблюдение психолого-гигиенических требований к организации труда; преобладание диалога, полилога; использование триалога (трисубъектного взаимодействия); интегрированность (целостность) учебного материала;

Охарактеризуем отдельные факторы [2, 3, 4].

Триалог – учебная деятельность с участием трех ее субъектов: учащихся, студентов, преподавателей. Это инновационный признак личностно ориентированной

технологии обучения, специфический для педагогических учебных заведений (процесса изучения предметов педагогического цикла).

Его можно реализовать при любой формы учебной деятельности студентов (лекций, практических, лабораторных занятий). Приглашение учащихся определенного класса на лекцию, практическое занятие способствует не только усилению мотивационного компонента обучения, но и помогает студентам лучше понять психологические особенности детей, специфику применения различных методов обучения, способствует нестандартным творческим решением, помогает осознать системность учебной дисциплины.

Фактически здесь речь идет о новом типе взаимодействия в «треугольнике» преподаватель, студент (будущий учитель), ученик.

Формирование системного стиля мышления сегодня является несомненным личностно ориентированным фактором подготовки современного специалиста. На методологически - целевом уровне он обоснован в трудах В. Андрущенко, И. Зязюна, В. Кременя, Ю. Малеваного, З. Решетовой, А. Савченко, С. Сысоевой и др. и предусматривает максимальное осознание взаимосвязей между различными педагогическими понятиями, умение проектировать необходимые педагогические системы.

Системное мышление ученика, студента, специалиста стало атрибутом информационного общества, в результате стремительного роста объемов информации и информационных потоков. Фактически, его наличие приобрела качество необходимого условия продуктивного выполнения функций каждым специалистом и комфортного их существования. В условиях евроинтеграции высшего образования Украины в европейское образовательное пространство, системность мышления студентов поможет им понять процессы взаимодействия различных образовательных систем, возможности их динамического сосуществования и взаимопроникновения.

Одним из основных направлений формирования системного мышления студентов является обеспечение рефлексии понятий: «система», «системный анализ», «структура», «взаимосвязи», «виды взаимосвязей», соотношение между понятиями «система и модель», «умение системно мыслить» и «умение моделировать». Важно при этом акцентировать внимание на современных подходах к системному анализу, а именно на рассмотрении синергетического анализа саморазвивающихся систем.

Следующим важным направлением является ознакомление студентов со структурой базовых умений, которые используются при решении различных проективных педагогических задач:

- умение системно мыслить (разбиение объекта на компоненты, выявление связей между ними, выявление системных свойств каждого компонента);
- умение моделировать (выявление объектов педагогической задачи, определение взаимосвязей между ними, построение разрешающей модели задачи).

Указанные умения на доступном уровне необходимо формировать с первого класса.

Разновекторная моделированность учебного материала является важным инновационным фактором личностно ориентированного подхода, сущность которого заключается в необходимости представления одного и того же материала моделями разного вида. Наиболее типичными направлениями разнообразия моделей служат:

1. Язык описания. Объектами соображений в этом случае текстовые (графические, структурно-логические, математические и т.п.) информационные модели.
2. Система взаимосвязей устойчивости той или иной педагогической системы, возможность найти новые связи, которые существенно дополняют информационные или функциональные возможности рассматриваемой системы.

Принцип разновекторной моделированности реализуется на разных этапах обучения и в различных компонентах дидактико-методических комплексов. Он вытекает из современной тенденции максимального раскрытия целостности педагогических явлений, описания их в интегративной единства, с поисков самого общего понятийного аппарата.

Особенно важным мотивированное структурирование учебного материала является при разработке учебников разного уровня.

Характеризуя личностно ориентированную модель обучения, А. Савченко указывает, что современный учебник должен иметь признаки определенной педагогической технологии и обеспечивать условия для самообучения, которые отражаются в мотивационном (наличие средств поддержания успеха) и процессуальном (проектирование развернутого процесса самообучения) аспектах [6]. Сопоставление системы функций современного учебника и факторов личностно ориентированного обучения показывает, что каждая функция с той или иной степенью полноты является требованием личностно ориентированных педагогических систем. Проблема заключается в степени и способах их реализации, целостного единства, которая оптимально обеспечивается определенными дидактико-методическими комплексами. При этом можно говорить о создании комплексов нового поколения, использование которых обеспечит оптимальную реализацию их функций, когда различные структурные компоненты комплекса содержатся в одной книге. Особенно это касается учебных дисциплин, на которые по учебному плану выделено 1-2 кредита учебного времени.

На основе этого обобщенная структура личностно ориентированного учебника может иметь вид (Рис. 1).



Рис. 1.

Активизация познавательной активности студентов непосредственно связана с логической структурой представления учебного материала. Методические рекомендации по подготовке учебников для высших учебных заведений предоставляют свободу в выборе логических структур создаваемых учебников. Это большое преимущество, поскольку авторы не зажаты в жесткие «тиски» определенных требований.

В таком контексте полнота типологий структур учебника рассматривается как открытая педагогическая система.

Иная ситуация в подготовке учебников для средней общеобразовательной школы. Государственные требования, представляются порядком «О подготовке учебных программ общеобразовательных учебных заведений» и используются Министерством образования и науки Украины для оценки учебных программ и учебников ориентируют, что организация учебного материала может осуществляться на следующих принципах:

Во-первых, по линейному принципу, который заключается в том, что содержательная линия учебного материала реализуется систематически и последовательно с постепенным усложнением, по восходящей линии, причем учебный материал излагается на основе уже изученного и в тесной взаимосвязи с ним.

Во-вторых, за концентрическим принципом, который допускает повторное изучение отдельных разделов и тем содержательной линии как на одной, так и на разных ступенях обучения с расширением содержания и углублением уровня его изучения (Рис. 2).

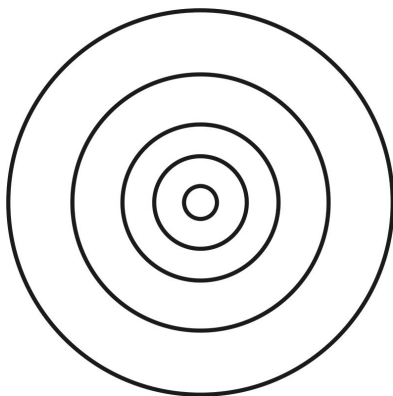


Рис. 2.

В-третьих, по блочному принципу, когда существует альтернатива и возможность замены изучения того или иного раздела или темы в зависимости от имеющихся условий и потребностей учащихся общеобразовательного учебного заведения (Рис. 3.). При этом, порядок изучения разделов и тем является относительно независимым.

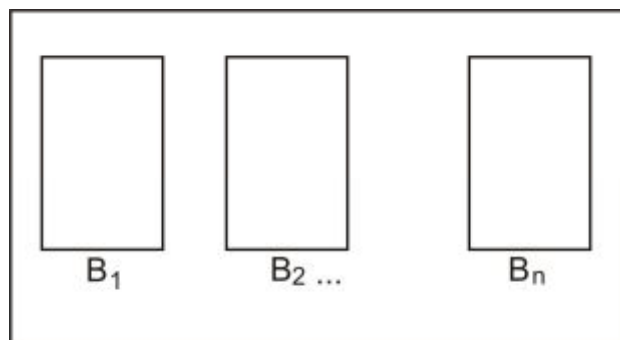


Рис. 3.

В данном случае пропущенные известные инновационные способы структурирования учебного материала программ и учебников.

В общем, можно выделить два принципиальных типа структур учебника – внешнюю и внутреннюю.

Во внешней структуре объектом анализа становятся отдельные части книги, требования к ним, условия оптимальной реализации их функций, но не обеспечивается возможность охарактеризовать общую модель (архитектуру) учебника.

Исследуя структуры учебного материала, А.М. Сохор ввел понятие его логической под которой понимает систему внутренних связей между понятиями и суждениями, которые включены в рассматриваемый отрезок учебного материала [7]. Такой подход позволяет моделировать структуру учебника средствами метаязыка (графиков, моделей и т.п.).

К известным логическим структурам учебников относятся: радиально-концентрическая, спиральная, спирально-цилиндрическая.

Ярким примером радиально-концентрической структуры Рис.4 (иллюстрируется концентрическими кругами, из общего центра которых проведены радиусы) есть программы и учебники по математике для начальной школы. В течение четырех лет обучения учащиеся изучают такие темы (концентры, обозначающие кругами): «Десяток», «Сотня», «Тысяча», «Многочисленные числа», каждый следующий из которых является логическим смысловым расширением предыдущего. Радиусами (линиями) принято обозначать пропедевтический материал (величины и их измерение, алгебры, геометрии, логики и т.д.).

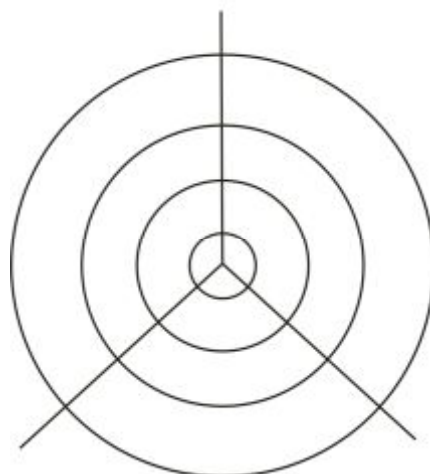


Рис. 4.

Спиральную структуру учебника впервые в 70-х годах предложил польский дидакт Е. Цвирко-Годицкий.

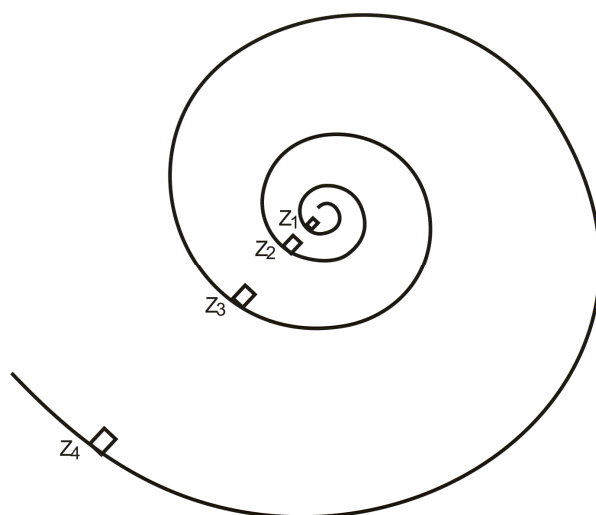


Рис. 5.

Иллюстрируется она плоской спиралью Архимеда, при таком структурировании на определенных витках z_1, z_2, z_3, z_4 осуществляется повторение определенного материала на высшем уровне.

Спирально-цилиндрическая структура учебника Рис. 6 предусматривает повторение каждого содержательного элемента программы с повышением уровня представления и реализация на каждом занятии.

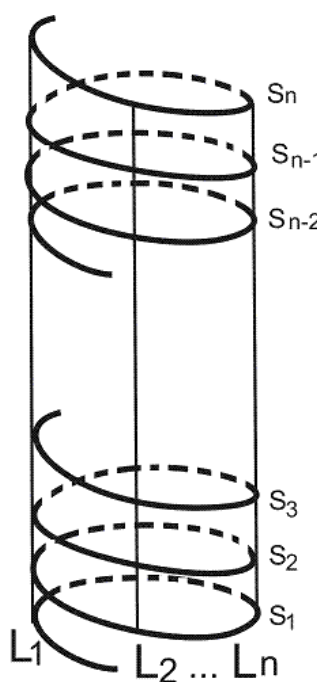


Рис. 6.

Понятно, что любая схематическая модель является приближенной и в определенной степени огрубляет действительное положение вещей. Однако, их использование достаточно наглядно иллюстрирует имеющиеся логические взаимосвязи.

Фактически концентрические круги, витки спирали Архимеда и цилиндрической отражают не что иное, как повторение и расширение учебного материала на высшем уровне.

Перечень других возможных структур учебника можно продолжить. Например, стоит отметить гипертекстовую структуру электронных учебников.

Спиральная и спиральноцилиндрическая структуры учебника являются структурами активного развития субъектов обучения.

Какой же предел применения той или иной структуры учебника? Все зависит от уровня подготовленности, индивидуальных особенностей субъектов обучения и специфики учебных предметов.

Проблема предоставления дидактико-методическим комплексам лично ориентированной направленности решается отражением в их содержании соответствующих факторов с учетом определенной архитектоники.

Для практической части комплекса важным является создание многофункциональных задач, которые позволяют одновременно учесть множественность требований лично ориентированной организации учебной деятельности и достичь реализации необходимых его функций.

Таким образом, структурирование учебного материала является важным фактором обеспечения адаптации субъектов обучения к учебной деятельности, многогранного учета их личностных качеств, в частности одаренности.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Рабочая концепция одаренности. Электронный ресурс. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. С. 95. - Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/17t9d09juSu94rRVjeSvkPYAUyK4-EywIB62goYpGRZY/edit?pli=1>.
2. Левшин М.М. Атрибутивність системного мислення студентів у особистісно-орієнтованому навчанні // Вища освіта України. 2006. Дод. 3. Т. 2. С. 230-235.
3. Педагогіка вищої школи: підручник / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. К.: Педагогічна думка. 2008. 256с.
4. Левшин М.М. Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу // Вища освіти України. 2006. № 1. С. 13-17.
5. Левшин М.М. Про спірально-циліндричну структуру змісту підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. К.: «Педагогічна думка», 2000. Вип. 2. 196с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник [для студентів педагогічних факультетів]. К., 1997. 389с.
7. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. М.: Просвещение, 1974. 422с.
8. Левшин М.М. Підручник нового покоління // Проблеми сучасного підручника: зб. наук праць. К.: Педагогічна думка, 2009. Вип. 9. С. 41-49.
9. Левшин М.М., Ковпак І.О., Тітаренко Н.Ю. Міждисциплінарність у проектуванні підручника для вищої школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 496-502.

TEACHING MATERIAL STRUCTURE AS A FACTOR OF PERSONALITY'S SOCIALIZATION

© 2014

N.N. Levshin, candidate of pedagogical sciences, professor, Senior Fellow
Institute of the Gifted Child, Kyiv (Ukraine),
National Pedagogical University, Kyiv (Ukraine), levshin_nikola@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ АКЦЕНТОВ В ЦИКЛЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

© 2014

А.В. Лесик, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
отдела теории и методологии гуманитарного образования

*Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины,
Киев (Украина), ganusik77@mail.ru*

Развитие образовательного сектора Украины сейчас активно занимается вопросом вхождения страны в образовательное пространство Европы. Реализация общих целей и задач, указанных в Болонской декларации, должна принимать во внимание соблюдение принципов демократизации, автономизации, участия всех заинтересованных сторон в деятельности учебных заведений. При этом необходимо обеспечить высокий уровень научного обеспечения и внедрения инноваций, который длится более десятилетия, однако процесс пока находится в зачаточном состоянии. Одной из насущных проблем, которая требует разрешения, является социально-гуманитарная подготовка в высших учебных заведениях, как необходимый и обязательный залог эффективности образовательно-воспитательного процесса.

Актуальным является воплощение в жизнь новой образовательной парадигмы высшего образования, которая определяется приоритетными становления компетентности, эрудиции, творчества, культуры личности в гармоничном сочетании с глубокими знаниями и умениями по фундаментальным и специальным дисциплинам. Поэтому ощущается необходимость изменения и задачи высшей школы.

В контексте нашего исследования особое значение приобретают научные труды, посвященные подготовке студенчества в условиях высшего учебного заведения (В. Андрущенко, Н. Бирик, Л. Ващенко, Н. Голуб, Н. Демьяненко, А. Зеленская, Н. Духанина, В. Коваль, В. Луговой, А. Мороз, Н. Ничкало, Г. Онкович, А. Пометун, В. Сластенин, М. Сметанский, А. Сухомлинская, А. Романовский, Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ и др.). Одновременно требует разработки проблема реформирования и оптимизации образовательного пространства Украины в начале XXI века, исследования влияния дисциплин цикла социально-гуманитарных наук на формирование гуманистически направленной личности будущих специалистов.

Концепция гуманитарного развития Украины на период до 2020 года определяет наиболее приоритетными задачами: внедрение новых социальных стандартов жизни, здравоохранение, внедрение стандартов здорового образа жизни, обеспечение прав людей с особыми потребностями и ограниченными физическими возможностями; гарантирования права человека на безопасную окружающую среду; соблюдения принципов гендерного равенства, развитие образовательного и научного пространства; гармонизация межэтнических и межконфессиональных отношений; свободный доступ широких слоев общества к культурным ценностям и защиту культурного наследия, развитие диалога государства и гражданского общества [3].

В соответствии с указанным, отметим необходимость изменений в подходах к образовательным процессам. В данном случае высшую школу и образование рассматриваем как одну из главных составляющих человеческой жизни, важнейший институт социализации и фактор продвижения по социальной лестнице.

Обеспечением прав человека мировое сообщество занимается с 1948 г., когда принято Всеобщую декларацию прав человека. Впоследствии появились и другие документы (Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод, Межамериканская конвенция прав человека), которые провозглашали человека высшей ценностью, и они

же заложили должное основание для образования международного гуманитарного социума. Таким образом, заложенная основа гуманистического развития человечества, который объединяет базовые понятия «гуманизм», «гуманность», «гуманизация», «гуманитаризация». По сути, это общая тенденция мирового общественного процесса, которая обеспечивает снижение рисков развития техногенной цивилизации.

Сегодняшний день требует от каждого человека интеллектуального развития, а также нравственной позиции, от которой будет зависеть современный социальный прогресс. Это обуславливает важность усовершенствования содержания и направленности стратегий. Таким образом, развитие гуманитарной подготовки открывает горизонты, от которых будет зависеть мировоззрение последующих поколений.

Формулировка задач позволяет определить организационные формы, методы и средства, которые необходимы для их выполнения. Современные тенденции, ориентированные на гуманистические цели, и они требуют методов и форм, отличных от традиционных для индустриального общества. Не отвергая рационального зерна традиционных методов обучения, которые до сих пор преобладают в преподавании дисциплин гуманитарного цикла, признаем, что, в основном, они формируют пассивную аудиторию, опосредованных наблюдателей. Тогда, когда гуманитарная подготовка специалистов должна быть ориентированной не столько на усвоение большого количества информации, сколько на способность преподавателя и студентов к собственной и совместной, партнерской деятельности.

Современная парадигма образования должна строиться, с одной стороны, на основе определения человека абсолютной ценностью и, с другой стороны, на понимании ее как сложной структуры, которая объединяет в себе общее, личное, частичное и типичное. При этом образовательное измерение человеческого бытия характеризует всю совокупность процессов становления личности, которые, в свою очередь, выступают как условие и необходимая предпосылка воспроизведения, функционирования и развития социума [5].

Цель социально-гуманитарного цикла предметов как составляющая современной образовательной системы – это формирование мировоззрения человека, который бы наилучшим образом сочетал ее профессиональную деятельность с общими мировоззренческими ценностями, заложенными в основу этой системы. Поэтому вполне естественным выглядит рассмотрение усовершенствования содержания цикла социально-гуманитарных дисциплин в контексте евроинтеграции, где основой для построения планов, программ и учебников должны стать аксиологический и компетентностный подходы.

На данном этапе стало очевидным, что созданная в предыдущие годы система образования требует качественных изменений, потому что она не способна обеспечить переход образовательных учреждений на интенсивный путь развития и саморазвития, предусматривающий профессиональное и личностное становление будущих специалистов.

Отечественные исследователи отмечают, что в условиях информатизации общества (в смысле его осложнения и упорядочения в процессе опытно-инновационного развития) характеристики преподавательских методов испытывают тенденциозные смещения:

- от пассивных к активным;
- от массовых к индивидуальным;
- от аудиторных к самостоятельным;
- от монологических к диалогическим;
- от эксклюзивных до инклюзивным;
- от очных и заочных к очно-заочным;
- от низкоэффективных к высокоэффективным;
- от низкой информационной насыщенности к высокой [8, с. 32].

Следовательно, данные методы обеспечивают формирование языковой компетенции, как интегративного явления, которое охватывает ряд специальных способностей, знаний, умений, навыков, стратегий и тактик речевого поведения, установок успешного осуществления речевой деятельности в конкретных условиях общения, и послужат надежным фундаментом для социо-гуманитарной подготовки в рамках обозначенного цикла дисциплин.

Таким образом, перед государством встает неотложная задача воспитания человека новой формации. В условиях формирования в Украине главных основ информационного общества, следствием чего выступают процессы гуманизации общественной жизни, все более актуальной становится необходимость модернизации системы высшего образования и ее составляющей – социо-гуманитарной подготовки в высших учебных заведениях, непосредственно в университетах, как флагманах всех образовательных процессов государства.

Как отмечает профессор Б. Королев, высшая школа Украины, работая в 2007-2011 гг. в сложных социально-экономических и политических условиях, осталась верной тем приоритетам, которые были определены уже в первые годы независимости Украины. Напомним их :

- утверждение национальной по содержанию и форме высшей школы;
- сохранение и укрепление национальных образовательных традиций, формирование у студентов национальных и общечеловеческих ценностей;
- демократизация высшей школы, ее гуманизация и гуманитаризация;
- создание для граждан равных возможностей для получения высшего образования;
- адаптация высшей школы к работе в условиях информационного общества и рыночной экономики;
- введение многоступенчатой системы обучения и создание условий для непрерывного образования специалистов;
- оптимизация сети вузов, количества направлений и специальностей, по которым готовятся специалисты в высшей школе;
- компьютеризация обучения и внедрение в учебно-воспитательный процесс современных педагогических технологий;
- личностная ориентация высшей школы;
- обновление содержания образования и форм организации учебного процесса, внедрение новых стандартов;
- совершенствование финансирования образования, привлечения и использования с этой целью внебюджетных средств;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство;
- постоянное повышение качества подготовки специалистов [4].

Таким образом, социо-гуманитарная подготовка является базой для развития каждой личности, инструментом для получения молодым человеком профессии и квалификации, формирования общекультурного уровня, передачи национального наследия. Она направлена на формирование профессиональной культуры, важной составляющей которой, безусловно, является языковая компетентность.

Следовательно, приходим к мысли о том, что первым шагом к обновлению и совершенствованию предметов социо-гуманитарного цикла в высшей школе должны стать интегрированные междисциплинарные курсы, которые содержат фундаментальные знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры лично-

сти. Учитывая приоритетность позиции формирования целостной личности, соответствующего восприятия социокультурной ситуации, сохранение в обучении принципов культуросообразности и природосообразности, учета возможностей и предпочтений, психологических особенностей современного студента, классические университеты должны поднять планку по преподаванию предметов данного цикла.

Сегодня актуально создание учебников нового типа. Мы разделяем мнение В. Бейлинсона, П. Беспалька, Д. Зуевой, И. Якиманской по разработке учебников с учетом: а) преемственности и перспективности; б) потенциальных возможностей для взаимосвязи обучения, воспитания и развития; в) возможность достаточного по продолжительности и частотностью влияния на конечные результаты обучения; г) объективности предпосылки для организации учебной деятельности различных уровней сложности; д) обязательным отражением базового компонента. Согласимся с мнением ученых о возможности дифференциации, которая может проявляться в сужении или расширении информационной части, изменении темпа усвоения, способов подачи материала. Но это представляется нам возможным только для общеобразовательной школы. Выпускник университета не может довольствоваться и ориентироваться на минимум, он должен получить навыки постоянного обновления знаний, а затем ориентироваться в мире знаний.

Учитывая тот факт, что сейчас в высших учебных заведениях имеются свободные зоны доступа к сети Интернет, следует переориентировать преподавания социогуманитарных предметов из (преимущественно) схоластического изложения, на живое иллюстративное преподавания. Применение медиа возможностей и медиа образовательных технологий будет способствовать очеловечению неинтересных и ненужных по мнению студентов предметов, которые отнимают время от изучения специальности. Понять необходимость изучения истории культуры, истории страны, народоведения, логики, социологии, экономической теории, когда это не касается выбранной специальности, на начальном этапе обучения в высшей школе достаточно трудно, а иногда такова и позиция части преподавательского состава.

Нам представляется логичным создание электронных версий учебников для высшей школы, которые делали бы возможным обращение обучающегося к иллюстративным курсам в он-лайн режиме. Это стимулировало бы мотивацию учебной деятельности, организацию самодвижения к конечному результату, помогло бы создать гибкую систему учебного графика и контроля результатов. Еще одним положительным стимулом к учебе является осознание собственного роста и развития, получения удовольствия от достижения цели. А с другой стороны такой подход снял бы психологическое напряжение относительно необъятности предметного поля. Таким образом реализовываться индивидуально-творческий подход к созданию условий для самореализации личности, в выявлении и развитии ее творческих возможностей.

В связи с этим становится актуальной проблема модернизации подачи учебного и методического материала с применением современных информационных технологий. Осуществление теоретико-методологического анализа инвариантного и вариативного содержания программ и учебников высшей школы позволило бы создание на основе медиаобразовательных технологий и моделей технологических матриц уроков, конкретных рекомендации преподавателям, ассистентам и студентам по разработке инновационных технологий обучения учебников нового поколения. И это соответствовало бы стратегии развития национальной системы образования, которая «должна формироваться адекватно современным интеграционным и глобализационным процессам, требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации, что обеспечит устойчивое движение и развитие Украины в первой четверти XXI века, интегрирование национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство» [12].

Для підвищення усеревершенствования уровня преподавания и оптимизации цикла предметов соціо-гуманитарного напрямлення вполне мотивированным является разработка учебников и пособий, использование медиа и Интернет ресурсов в учебном процессе высшей школы, увеличение времени студентам на самостоятельное овладение дисциплинами, изменение роли преподавателя от лекторства к тьюторству.

Изменения в цикле социально-гуманитарных дисциплин должны сформировать у студенчества способность к самоанализу, самосознанию, к рефлексии себя и окружающих событий: духовных, исторических, политических, экономических, экологических, социальных и природных. Считаем, что компетентностный подход к воспитанию зрелой речевой личности ориентирует преподавателя на использование перспективных технологий, на отбор эффективных методов, которые будут способствовать повышению языковой компетенции будущего специалиста и его конкурентоспособности на современном рынке труда.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дашенкова Н.Н., Жидкова О.О. Роль и место гуманитарных дисциплин в системе высшего технического образования // Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи. Статті та тези: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (14–15 квітня 2011 р., м. Харків). Х.: Вид-во НФаУ, 2011 р. С. 25-32.

2. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». К.: Райдуга, 1994. 61с.

3. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/30817/

4. Корольов Б. Вища школа України на зламі епох // Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1999–2006рр.: наук. допом. бібліогр. покажчик. К. : Пед. думка, 2008. С. 16–17.

5. Лузік Е.В. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи // Філософія освіти. 2006. № 2(4). – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/20luzik-fo-2-4-2006.pdf>.

6. Лук'яненко О.Г. Реалізація принципу неперервності в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів-майбутніх словесників: Дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія й методика професійної освіти. К.: ІВО АПН України, 2003. 18с.

7. Онкович Г.В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти // Дивослово. 2007. № 5. С. 29-31.

8. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В. П. Андрущенко, В.І. Лугового. К. «Педагогічна думка», 2011. 260с.

9. Романовский А.Г. Формирование конкурентноспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования // Теорія і практика управління соціальними системами. 2008. № 3. С. 3-10. С. 266-275.

10. Степко М.Ф., Болюбош Я.Я., Левківський К.М. Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес // Освіта. 2004. № 38. С. 12–17.

11. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В., Бортніков В.Я. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. Харків: НТУ «ХП», 2006. 64с.

12. Указ Президента України № 344/2013 О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года – Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.

13. Федоров А.В. Украинское медиаобразование сегодня // Magister Dixit – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. № 2. – Режим доступа: <http://md.islu.ru>.

SHIFT OF EMPHASIS IN THE CYCLE OF SOCIAL AND HUMANITIES

© 2014

A.V. Lesyk, Ph.D., Senior Researcher of the theory and methodology of humanities education
Higher Education

*Institute of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine),
ganusik77@mail.ru*

УДК 061.2

МУЗЕИ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ НАУК КАК НАУЧНЫЕ АТТРАКЦИОНЫ

© 2014

Н.А. Личак, кандидат исторических наук, доцент кафедры политологии
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет,
Ярославль (Россия), dimmur@mail.ru

Развитие науки в XXI веке продолжается усиленными темпами. Иногда простому обывателю трудно понять все её достижения и новые открытия. Знания по физике, химии, биологии в школе и в вузе предлагаются либо в форме рассказа преподавателя, либо с помощью сухого языка учебника. На современном этапе возникает вопрос о том, что нужно сделать, чтобы заинтересовать наукой взрослого человека, студента, школьника. На молодое поколение рассчитывает государство, поэтому без развития научных знаний невозможно благополучное существование любой страны в мире. Кроме того, необходимо сделать знания о науке и технике доступными [1, с. 44].

Наука и техника не только органично входят в понятие «культура», но и в немалой степени определяют ее содержание. Научное знание создает основу для непрерывного развития производительных сил общества, влияет на все социальные процессы, на решение глобальных проблем человечества. В этом заключается фундаментальный вклад науки и техники в культуру.

Культура будущего строится на фундаменте, заложенном в прошлом. Им является накопленный на протяжении многовековой истории коллективный опыт народа, его знания, умения и традиции. Стремление сохранить свою самобытность заставляет народы хранить и передавать из поколения в поколение накопленные культурные ценности. Огромную роль в этом играют музеи.

Научно-технические музеи – профильная группа музеев, документирующих историю развития и современное состояние науки и техники и их влияние на эволюцию человеческого общества. Многопрофильные музеи документируют историю науки и техники в целом; отраслевые – отдельные отрасли науки, техники и технологии, промышленного производства: музеи связи, авиации, транспорта, космонавтики. Существует большая группа мемориальных музеев науки и техники, посвящённых выдающимся ученым в области техники и естествознания.

В наши дни наука и техника становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, популярным является лозунг: «Наука для всех и для каждого». Отсюда стремление превратить современный технический музей в приспособленную для обучения среду является вполне логичным.

Разновидностью научно-технических музеев являются музеи занимательных наук в России (своего рода, сайнс-центры, «science centers»). Данные виды учреждений – не новое явление в нашем обществе. Так, например, «Дом занимательной науки» был от-

крыт 15 октября 1935г. в Ленинграде с целью популяризации научных знаний среди детей и взрослых [2].

Ранее начало широкой музеефикации техники пришлось на вторую половину XIX в., то есть на период возникновения крупной промышленности, роста сети железных дорог и обострения промышленной конкуренции между европейскими странами.

Первым оформился технический музей в Лондоне в 1857 году. Далее создаются музеи технического профиля во многих европейских городах: 1865 – в Вене, 1868 – в Кракове, 1872 – в Москве, 1874 – в Нюрнберге, 1876 – в Берлине, 1877 – в Гамбурге, Лейпциге и Франкфурте-на-Майне, 1883 – в Будапеште, 1903 – в Мюнхене, 1908 – в Праге. Эти музеи стали хранилищем различных достижений науки и техники, где можно было познакомиться с ними визуально. В XIX веке и до середины XX века они были востребованы со своими традиционными методами представления экспонатов.

Около 80 миллионов человек в Европе ежегодно посещают научно-технические музеи. Из общего числа европейских музеев около 10 имеют историю, насчитывающую не менее 100 лет. Приблизительно 30 % музеев были созданы в период с 1850 по 1940 гг. Остальные были открыты во второй половине XX века [3, с. 3].

Музейная сеть в России включает музеи науки и техники разного профиля: отраслевые (транспорта или связи, авиации, космонавтики); музеи истории отдельных производств; мемориальные музеи, которые посвящены выдающимся изобретателям, инженерам, ученым; музеи истории российского предпринимательства; музеи отдельных предприятий, которые хранят образцы техники и производимой продукции; музеи научных учреждений и обществ; многопрофильные музеи.

Самый значительный из научно-технических многопрофильных музеев в нашей стране и один из самых крупных в мире – Политехнический музей в Москве.

На современном этапе музеи занимательных наук – это, прежде всего, увлекательно-познавательные интерактивные выставочные центры для организации досуга детей и взрослых. Интерактивность обозначает тот факт, что все экспонаты в музее можно трогать руками, приводить их в действие, проводить с ними эксперименты. Это отличное место проведения выездных школьных занятий, семейных праздников.

Главная задача данного типа музея – популяризация современной науки и техники среди всех возрастных категорий посетителей [4, с. 10]. Он может не иметь собственной коллекции. Экспонаты интерактивного характера используются для демонстрации различных научных явлений и фактов. Возле каждой интерактивной станции находится краткое описание физического опыта и инструкция по его самостоятельному проведению. Консультанты в специальной униформе всегда готовы прийти на помощь.

Некоторые музеи проводят также лекции, презентации, корпоративные мероприятия, просмотры кинофильмов. Это место встреч единомышленников, споров, обсуждений, новых идей. Новейшие средства аудио- и видеовоспроизведения позволяют проводить лекции, семинары и встречи, демонстрировать фильмы с максимальным комфортом для гостей.

Среди наиболее известных занимательных музеев России следует назвать следующие:

- 1) Экспериментаниум: музей занимательных наук Россия (Москва, Белгород) [5];
- 2) ЛабиринтУМ: Интерактивный музей занимательной науки (Санкт-Петербург) [6];
- 3) Эйнштейниум.рф: Музей занимательных наук Эйнштейна (Волгоград, Воронеж, Вологда, Ярославль, Краснодар, Ставрополь) [7];
- 4) Интеллектус: Интерактивный Музей занимательных наук (Уфа) [8];
- 5) Кварки: Музей занимательных наук (Нижний Новгород) [9];
- 6) Лабораториум: парк занимательных наук (Казань) [10];

- 7) Парк научных развлечений (Пермь) [11];
- 8) Мебиус: музей занимательных наук (Самара) [12];
- 9) Реактор: музей занимательных наук (Пенза) [13];
- 10) Парк занимательной техники (Барнаул);
- 11) Как-Так?!: Музей занимательных наук (Барнаул) [14].

Примечательны правила поведения в музее:

- Трогай экспонаты: Экспериментировать, испытывать, делать опыты!
- Обсуждай результаты. Помни, ты пришёл, чтобы получать знания и общаться.
- Читай описания экспонатов. Даже очевидные вещи могут открыться для тебя с новой стороны.
- Задавай вопросы. Мы здесь для того, чтобы тебе было интересно и комфортно.
- Фотографируйся. Пусть это будут одни из лучших твоих фото.
- Принимай пищу и напитки только в специально отведенном для этого месте – кафе.
- Уважайте друг друга.

Итак, основная функция такого рода сайнс-центра (science-center) – это распространение научной грамотности среди широкой публики. Формирование научного мышления у населения страны и признание ценности науки для повседневной жизни являются важным моментом для развития современного общества.

Опыт существования музеев науки в мире показывает, что такая форма обучения, при которой человек воспринимает образные, в том числе объемные модели природных процессов, является значительно более эффективной, чем обычная теоретическая («книжная»), т.к. обеспечивает максимальную наглядность.

В отличие от традиционных естественнонаучных или технических музеев большинство музеев занимательных наук не имеют собственных коллекций, поэтому они не вполне соответствуют определению музеев. Но отработанные в них технологии с успехом используются большинством традиционных научных музеев мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Озерова Д.Е., Личак, Н.А. Музеи науки и техники: от образовательного центра до «научного аттракциона»: Учебное пособие. Ярославль: ЯГТУ, 2010. 79с.
2. До занимательной науки - Режим доступа: <http://encspb.ru/object/2805575436> (дата обращения: 04.03.2014).
3. История техники и музейное дело. Вып. 2. М.: Новая школа, 2002.
4. Борисова Н. А. Инновации – вот что необходимо научно-техническому музею сегодня // Музей. 2009. № 7. С. 10-19.
5. Экспериментаниум - Режим доступа: <http://www.experimentanium.ru/> (дата обращения: 04.03.2014).
6. ЛабиринтУМ - Режим доступа: <http://www.labyrinth-um.ru/> (дата обращения: 04.03.2014).
7. Эйнштейниум.рф - Режим доступа: <http://ярославль.эйнштейниум.рф/> (дата обращения: 04.03.2014).
8. Интеллектус - Режим доступа: <http://intellectus-ufa.ru/>(дата обращения: 04.03.2014).
9. Кварки// Режим доступа: <http://kvarky.ru/>(дата обращения: 04.03.2014).
10. Лабораториум - Режим доступа: <http://laboratorium.su/> (дата обращения: 04.03.2014).
11. Парк научных развлечений - Режим доступа: <http://parknauka.ru> (дата обращения: 04.03.2014).

12. Мебиус - Режим доступа: <http://www.mebiusamara.ru> (дата обращения: 04.03.2014).

13. Реактор - Режим доступа: <http://reactor-museum.ru/> (дата обращения: 04.03.2014).

14. Как-Так?!: Музей занимательных наук - Режим доступа: <http://kaktak22.ru>(дата обращения: 04.03.2014).

THE INTERACTIVE SCIENCE MUSEUMS AS THE SCIENTIFIC RIDES

© 2014

N.A. Lichak, candidate of historical sciences, associate professor of the department «Political Science»

Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl (Russia), dimmyar@mail.ru

УДК 621.39:378.14

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

© 2014

Н.В. Лобач, преподаватель кафедры медицинской информатики, медицинской и биологической физики

ВГУЗУ «Украинская медицинская стоматологическая академия», Полтава (Украина), lobach_n@bigmir.net

Вступление человечества в новую информационную эпоху, глобализация общественных процессов, развитие новых информационно-коммуникационных технологий тесно связаны с инновационными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности человека, в частности и медицинской отрасли. Это актуализировало проблему профессиональной подготовки квалифицированных, компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных быстро воспринимать и обрабатывать большие объемы информации, уметь ориентироваться в современном информационном пространстве, постоянно обновлять свои знания, расширять спектр необходимых умений и навыков и повышать уровень компетентности.

В последние десятилетия стремительно развиваются медицинские, биологические и фармацевтические науки, следствием чего является значительное расширение и углубление знаний о закономерностях и функционировании человеческого организма, появляются новые методы диагностики и лечения, при этом возрастает объем информации, необходимый врачам в практической деятельности. Для повышения клинической и экономической эффективности медицинской помощи врачам необходимы глубокие основательные знания для применения новых лекарственных средств, методов диагностики и лечения. Но значительная часть информации, накопленная студентами во время обучения в высшем учебном заведении, подвергается быстрому «моральному старению», что в первую очередь отражается на профессиональной деятельности молодого специалиста. Следовательно, знания требуют постоянного их обновления, что обусловило необходимость целенаправленного формирования информационно-аналитической компетентности студентов в образовательной среде вуза, которое можно рассматривать как системно организованную совокупность информационных ресурсов, организационно-методических, технических и программных средств для реализации образовательной деятельности.

Образовательная среда вуза обеспечивает оперативный доступ к разнообразной учебной информации и осуществляет образовательные научные коммуникации, которые

являются актуальными для реализации целей и задач медицинского образования и развития медицинской науки в современных условиях. Проблема, с которой сталкивается будущий врач в процессе обучения это необъятные информационные пространства, попадая в которые, студент теряется. Поэтому одним из главных и сложных задач для студента становится умение найти и отобрать именно ту информацию, которая будет полезна и необходима для решения, поставленного перед ним задания.

Итак, актуальность нашего исследования обусловлена потребностью в высококвалифицированных специалистах, умеющих свободно ориентироваться в информационной среде и эффективно применять новейшие технологии поиска и обработки информации, то есть быть компетентными в своей будущей профессиональной деятельности. Под *компетентностью* будем понимать интегративную характеристику личности, которая проявляется в умении пользоваться приобретенными компетенциями, полномочиями в определенной области и описывает конечный результат обучения. *Компетенции* – это полученные знания, умения, навыки в определенной сфере деятельности, совокупность личностных качеств, мотивация, которые необходимы человеку для эффективного выполнения, поставленного перед ним задания, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Главной особенностью учебной деятельности студента-медика в образовательной среде – получение новых знаний, это очевидно, так как в бурном и быстро меняющемся потоке информации от него требуется не столько умение находить, сколько умения качественно анализировать, сравнивать, структурировать, обобщать полученную информацию, оценивать ее и делать выводы. Это говорит о необходимости формирования у студентов информационно-аналитических умений.

В настоящее время, методика и технология аналитической деятельности не в полной мере используется в учебном процессе высших учебных заведений. Она рассматривается преимущественно как часть информационной, при этом специфика аналитической составляющей информационной подготовки показана минимально. На сегодняшний день в педагогической теории и практике только начинают появляться знания об информационно-аналитической компетентности и ее формировании у студентов. Среди ученых, которые занимались изучением проблемы информационно-аналитической компетентности можно отметить следующих: Е. Гайдамак, А. Кобелев, Е. Назначило, Н. Рыжова, Н. Сляднева, Р. Сорока и др.

Для начала, рассмотрим понятие «анализ», его физиологической основой является аналитико-синтетическая деятельность нервной системы и главного мозга человека. В педагогическом словаре «анализ» определяется как процесс деления целостного объекта на него составные части, и включает в себя обратную процедуру – синтез (объединение целого из частей), что дает возможность отождествлять анализ с исследовательской деятельностью [3]. Итак, анализ и синтез существуют в двух формах: как взаимозависимые и взаимообусловленные стороны одного умственного процесса, и как один из видов практической деятельности человека.

Учитывая то, что понятие «аналитика», и «аналитическая деятельность» не новые в педагогике, единого понимания и определения этих понятий еще сложилось. В своем исследовании Ю. Курносов и П. Конотопов [6] провели неформальный опрос сотрудников разных аналитических подразделений, и показали значительное отклонение понимания относительно аналитики и ее сущности, большинство ее определений относится не к самой сути аналитики, а к ее функциям и формам проявления. В следствии чего, исследователи дают следующее определение этому феномену «Аналитика – это учения о совокупности принципов методологического, организационного и технологического обеспечения индивидуальной и коллективной умственной деятельности, которая дает возможность эффективно обрабатывать информацию с целью усовершенствования качества

имеющихся и приобретение новых знаний, а также подготовки информационной базы для принятия оптимальных управленческих решений».

По мнению В. Ильганаевой «аналитика – это средство получения знаний, оптимизации процесса мышления, его структурирование, ее первый необходимый этап – это информационный анализ, как качественная обработка информации (анализа), второй – информационный синтез, как формирование нового знания или качественное улучшение того, что есть в наличии (синтез)» [4, с. 113-114].

Последние десятилетия аналитическая деятельность имеет тенденцию к быстрому динамическому развитию, реагируя на изменения, которые происходят в информационном обществе, а именно: увеличение объема информации, появление новых информационных ресурсов, методов и средств ее обработки и хранения. В связи с этим, все чаще аналитика отождествляется с информационной аналитикой. Как утверждает Н. Сляднева «Информационная аналитика занимается производством нового знания на основе переработки имеющейся информации с целью оптимизации принятия решений» [10]. «Современная информационная аналитика – сложная комплексная деятельность, опирающаяся как на естественный интеллект, так и на компьютерные технологии оперирования информационными массивами, методы математического моделирования процессов и т.п.» [11].

Ученые Н. Рыжова, В. Фомин, Е. Филимонова считают, что информационно-аналитическая деятельность специалиста – это «получение из информации, представленной в виде некоторой знаковой системы, компонентов которые интересуют исследователя, представление их в удобной для восприятия форме и дальнейшую предметную интерпретацию (анализ) на основе использования полуформальных и формальных языков для построения статических и динамических информационных моделей предметной области и их анализа» [9, с. 249].

Таким образом, мы можем согласиться О. Матвиенко которая считает, что к аналитической деятельности принадлежат такие процедуры и процессы интеллектуальной деятельности, которые имеют признаки творчества, порождают новую информацию, позволяют выявлять новые проблемы или их аспекты и предлагают нетрадиционные способы их решение. Вследствие этого, информационную аналитику будем рассматривать как особую область деятельности человека в информационном пространстве, целью которой являются нахождение информации, извлечение максимальной пользы из нее для решения поставленного задания.

Р. Сорока, М. Сорока выделяют два уровня информационно-аналитической деятельности:

1. Информационный уровень (поиск, сбор, хранение, распространение информации).
2. Аналитический уровень (обобщение, классификация информации, ее анализ и преобразование, разработка выводов, предложений, рекомендаций и прогнозов).

Ученые утверждает, что необходимо различать аналитический процесс (аналитику) и информационную деятельность. Аналитический процесс – это процесс анализа имеющейся информации и создание нового знания, работа интеллекта. Результатом аналитической деятельности есть вторичные документы, которые являются информационной моделью не первичного документа, а моделью проблемы. Вместе с тем, информационная деятельность – это обслуживание аналитического процесса (материальное, оперативно-техническое, архивное и т.п.).

В своем диссертационном исследовании Е. Назначило провела сравнительный анализ двух видов деятельности информационной и аналитической, при этом ученый дает их общие признаки, закономерности и строит заключения о том, что если человек не

имеет сформированности операции умственной деятельности, такой как анализ, то он не способен заниматься информационной деятельностью, а тем более в творческом ее аспекте. Информационная деятельность интеллектуальная, способствует познавательной деятельности, а аналитическая обеспечивает глубину познания информации, то есть действенность информационной деятельности обеспечивается аналитической, и обе они направлены на качественно-содержательное преобразование информации.

Таким образом, информационно-аналитическая деятельность студентов в высшем учебном заведении охватывает определенные процессы, как аналитической, так и информационной деятельности, а любая деятельность состоит из последовательных, определенных этапов. Поэтому, на основе проведенного анализа мы определили следующие этапы информационно-аналитической деятельности студентов в высшем учебном заведении: *мотивационно-целевой* (побуждает студентов к выполнению информационно-аналитической деятельности, и определяет цель), *операционно-деятельностный* (процесс выполнения последовательных действий, которые приводят к достижению цели и решению поставленного задания), *презентационный* (подготовка и проведение презентации результатов информационно-аналитической деятельности), *рефлексивно-оценочный* (анализ выполненной работы, оценка полученного результата и опыта, в случае успешного выполнения задачи повышается самооценка личности, и дает толчок к дальнейшей творческой деятельности). На каждом из этапов мы определили умение студентов, которые формируются в процессе выполнения информационно-аналитической деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1 - Система информационно-аналитической деятельности

Этапы информационно-аналитической деятельности	Содержание этапа информационно-аналитической деятельности	Информационно-аналитические умения студентов
Мотивационно-целевой	<ul style="list-style-type: none"> – Личностное отношение к информации как источнику знаний; – знакомство с проблемой исследования, определение цели, объекта, задания, предмета исследования; – построение гипотезы. 	<ul style="list-style-type: none"> – Организовывать свою учебно-познавательную деятельность; – формулировать цель и задания исследования; – определять последовательность этапов выполнения исследования (составлять план); – определять актуальность, важность, объективность, перспективность исследуемой проблемы; – прогнозировать конечные результаты, формы и способы их реализации.

Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – Определение оптимальных методов работы с информацией; – информационный поиск (фактографический, библиографический, документальный); – анализ информации согласно цели и задаче исследования; – получение новой информации (обобщение и синтез); – доказательство гипотезы. 	<ul style="list-style-type: none"> – Определять возможные пути получения информации, и формировать стратегию поиска; – определять надежность источника, достоверность информации; – пользоваться ИКТ для поиска, обработки, сохранение информации; – выбирать, упорядочивать информацию, которая отвечает цели, заданию исследования; – устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и другие связи между фактами, утверждениями, событиями, явлениями; – толковать полученные результаты, формулировать выводы.
Презентационный	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовка, оформление результатов исследования. 	<ul style="list-style-type: none"> – Представлять информацию, в определенном формате, понятно, логично, лаконично; – пользоваться компьютерными программными пакетами для оформления и наглядного представления выполненной работы.
Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – Самоанализ. 	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществлять рефлекссию над личным процессом суждений; – оценить выполненную работу, результат и полученный личный опыт.

Итак, мы рассмотрели различные подходы к определению понятия информационно-аналитической деятельности, определили этапы и умения, которые формируются во время ее выполнения. Таким образом, под информационно-аналитической деятельностью студентов высшего учебного заведения будем понимать такую деятельность будущего специалиста, которая позволяет студенту свободно ориентироваться в образовательной среде, принимать участие в ее формировании, а также успешно реализовывать свои образовательные и информационные потребности.

Как отмечалось выше «компетентность» понимается как знания, умения и навыки человека в определенной сфере деятельности, в нашем случае в сфере информационно-аналитической деятельности, поэтому мы можем перейти к рассмотрению понятия «информационная аналитическая компетентность студента».

Е. Гайдамак в своей диссертационной работе определила, что исследователи, как правило, выделяют информационно-аналитическую компетентность будущих специалистов в структуре его профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью специалиста Н. Баловсяк понимает совокупность требований к решению профессиональных задач, набор профессиональных знаний, умений и способностей их применять к осуществлению профессиональной деятельности.

Мы полностью согласны с Е. Гайдамак, которая утверждает, что в силу фундаментальности понятий «информация» и «анализ», информационно-аналитическая компетентность пронизывает все другие виды компетентности в составе профессиональной и является условием их усовершенствования, направлена на самостоятельное овладение профессиональным мастерством, предпосылкой развития научно-исследовательской деятельности, содержит в себе механизмы, которые позволяют эффективно решать профессиональные задачи, опираясь на применение информационно-коммуникационных техно-

логий и семантическую обработку информации.

Принимая во внимание особенности нашего исследования, в состав профессиональной компетентности студентов высших медицинских учебных заведений мы относим:

- учебно-познавательную компетентность – приобретение знаний, из профессиональных и смежных дисциплин, понимание необходимости непрерывности процесса обучения в течение всего периода профессиональной деятельности;
- ИКТ-компетентность – использование информационно-коммуникационных технологий во всех сферах деятельности, в том числе профессиональной;
- информационно-аналитическую компетентность – поиск, оценка, проведение аналитико-синтетической переработки информации, сохранение, передача, использование ее в своих целях и умение представлять результаты собственной деятельности;
- личностную компетентность – совокупность профессионально важных качеств, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей;
- коммуникативную компетентность – межличностное профессиональное общение, как с коллегами, так и с пациентами;
- социально-ценностную компетентность – осознание своей роли в обществе как будущего врача.

Таким образом, в нашем исследовании *информационно-аналитическую компетентность студентов-медиков мы будем понимать как составляющую их профессиональной компетентности, которая отображает готовность и способность применять полученные знания, умение, навыки и личностные качества в процессе работы с информацией, а также аналитико-синтетическую обработку информации в разных видах и формах представления (традиционной, электронной) с целью получения качественно новых знаний, которые дают возможность обеспечения процесса принятия решений в разных сферах деятельности, в том числе профессиональной.*

В структурном плане информационно-аналитическая компетентность будущих врачей отображает целостное единство ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-технологического и рефлексивно-оценочного компонентов.

Ценностно-мотивационный компонент побуждает будущих врачей на осуществление поиска профессионально важной информации, потребности, стремление, заинтересованность к образованию и самообразованию, уверенность в необходимости формирования информационно-аналитической компетентности. В. Шехонин, В. Тарликов считают, что мотивация побуждает студентов к заинтересованности в любом виде деятельности и в своих результатах обучения.

Когнитивный компонент формирует знание методов и технологий поиска, обработки, хранения и аналитико-синтетической переработки информации, в единстве теоретических, методических и технологических знаний.

Деятельностно-технологический компонент отображает уровень владения знаниями алгоритма эффективного поиска информации, использования разнообразных средств для ее обработки и способность проводить аналитико-синтетическую переработку информации.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает осознание личностного опыта в информационно-аналитической деятельности, оценку полученного результата, нахождение ошибок и умения их исправлять.

Анализируя выше сказанное, можем утверждать, что информационно-аналитическая компетентность студентов обеспечивает следующие функции профессиональной деятельности будущего врача:

- гностическая функция – обеспечивает студентов знаниями, которые необходи-

мые для планирования, организации и управления своей образовательной деятельностью;

- праксиологическая функция – отображает умение эффективно применять полученные знания в своей практической деятельности.

- информационно-коммуникативная функция – позволяет активно взаимодействовать с различными источниками информации, способствует адаптации будущего специалиста к постоянно изменяющейся информационной среде, развитию умения четко и ясно формулировать свои мысли;

- аналитико-конструктивная функция – обеспечивает овладение знаниями, которые необходимые для выполнения информационно-аналитической деятельности;

- ценностно-рефлексивная функция – способствует ценностному отношению студента к информации, самодиагностике своей информационно-аналитической компетентности и стремлению к самосовершенствованию как будущего врача.

Вывод. Подводя итог можно сказать, что полученные на начальном этапе обучения аналитические умения и навыки определяют успешность дальнейшего обучения студентов-медиков в высшем учебном заведении, способствуют формированию высококвалифицированных специалистов-врачей, которые будут активными, мобильными, с умениями и навыками планировать, организовывать, выполнять свои профессиональные функции и адекватно оценивать результаты своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баловсяк Н.В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. ...канд. пед. наук. К., 2006. 334с.
2. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2006. 202с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375с.
4. Ільганаєва В.О. Аналітика в структурі бібліотечної діяльності // Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. пр. Х., 2007. Вип. 23. С. 109-117.
5. Кобелев О. Інформаційно-аналітична діяльність бібліотек як соціокомунікаційний феномен // Вісник книжкової палати: Науково-практичний журнал. 2009. № 10. С. 22-25.
6. Курносов Ю.В., Конотопов П.Ю. Аналитика, методология, технология и организация информационной аналитической работы. М.: РУСАКИ, 2004. 512с.
7. Матвієнко О.В. Основи інформаційного менеджменту: навч. посіб. К: Центр навчальної літератури, 2004. 128с.
8. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: Дис. ...канд. пед. наук: Магнитогорск, 2003. 193с.
9. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Филимонова Е.В. Направления формирования профессиональной готовности будущего специалиста к информационно-аналитической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3. С. 247-251.
10. Сляднева Н.А. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы // Информационные ресурсы России. 2001. № 2. С. 14-21.
11. Сляднева Н.А. Информационная аналитика – эзотерическое искусство или современная профессия? Электронный ресурс. – Режим доступа – <http://www.fact.ru/www/arhiv7s6.html>.
12. Сорока Р.С., Сорока М.П. Значення інформаційно-аналітичної діяльності в забезпеченні економічної безпеки підприємства // Науковий вісник НЛТУ України:

Збірник науково-технічних праць. Львів: РВВ НЛТУ України. 2012. Вип. 22.13. С. 317-322.

13. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: Зб. наукових праць / Ред. кол.: В.О.Радкевич та ін. 2012. № 3. С. 75-81.

INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE

© 2014

N.V. Lobach, Lecturer, Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics
Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava (Ukraine), lobach_n@bigmir.net

УДК 378

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ НАЧАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2014

Е.А. Лодатко, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина), lodatko@ukr.net

На современном этапе развития отечественной системы образования прослеживается необходимость исследования социокультурных факторов, кардинально влияющих на цели, содержание и структуру профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, формирующих ее компетентностную сущность и актуализирующих способность учителя к профессиональной адаптации и интеллектуальной социализации в условиях трансформационных процессов в образовании.

Возрастание общественной потребности в такого рода способностях учителя обусловлено тем, что информационное развитие современного социума породило кардинальные изменения на отечественном рынке труда, проявившиеся, в частности, в значительном сокращении примитивных рабочих мест и появлению новых со сложным содержанием профессиональных операций и высоким уровнем интеллектуальной нагрузки.

Поскольку учитель начальных классов призван обеспечивать ключевые образовательные потребности общества (основы языковой и математической грамотности и первичной осведомленности об окружающем мире), то его профессиональная деятельность должна не только отвечать требованиям действующих образовательных квалификационных стандартов, но и наполняться содержанием социокультурных приоритетов социума, отражать общественный спрос на интеллектуальное развитие и профессионализм личности.

Традиционно профессиональная подготовка специалистов рассматривается преимущественно как процесс, содержание и ход которого направляются на обеспечение потребностей социума в соответствии с действующей нормативно-правовой базой и имеющимися экономическими возможностями, действующими учебными планами, построенными на «стандартизованном» содержании гуманитарной, фундаментальной и профессионально-ориентированной подготовки будущего учителя.

Целью данной статьи является анализ направлений влияния социокультурных начал на профессиональную подготовку учителя начальных классов в системе высшего образования.

Различным аспектам профессиональной подготовки учителей начальных классов в высших учебных заведениях посвящено значительное число работ – от статей до диссертационных исследований. Среди них относительно недавние публикации В.И. Бондаря [2], Л.Г. Веред [3], Л.В. Коваль [6], О.В. Котенко [8], С.А. Литвиненко [9], М.П. Парфенова [11], А.М. Шкилевой [13] и более ранние работы, например, К.Б. Авраменко [1], Л.А. Хомич [12] и других исследователей, в которых изучались парадигмальные, педагогические, содержательные, методические, технологические и компетентностные составляющие профессиональной подготовки учителя.

Однако, принимая во внимание опыт изучения разноаспектных характеристик профессиональной подготовки учителей начальных классов, заметим, что позиционировать их как исчерпывающие вряд ли целесообразно, поскольку с профессиональной подготовкой в реальности связывается достаточно широкий круг вопросов концептуального плана. Они лежат в социокультурной плоскости и порождают определенные идейно-содержательные интерпретации компетентностной концепции в зависимости от социальных приоритетов, традиций образовательного целеполагания, общественного рейтинга учителей и других социальных факторов, порождаемых под влиянием общественности и управленческих структур всех уровней.

Комплексное изучение таких вопросов определяет несколько важных направлений педагогических исследований, касающихся:

- *определения парадигмы высшего педагогического образования с учетом специфики отдельных сфер педагогической деятельности;*
- *выбора модели подготовки учителей начальных классов и инструментов ее реализации;*
- *методологии общего и предметного целеполагания в системе подготовки учителей;*
- *исследования социокультурных факторов, образующих концептуальную гуманитарную основу учебно-воспитательного процесса в педагогическом учебном заведении;*
- *определения культурно-профессиональной основы программы подготовки учителей начальных классов в русле принятой парадигмы образования;*
- *определения составляющих профессиональной подготовки учителей (педагогов) и обоснование номенклатурного содержания каждой из них;*
- *определения компетентностной структуры системы подготовки учителя начальных классов;*
- *обоснования содержания и объема каждой из дисциплин, должны охватывать программу подготовки по определенным профессиональным направлениям;*
- *всестороннего рассмотрения организационно-педагогических основ учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями информационно развитого общества;*
- *внедрения новых форм обучения, их нормативно-правового регулирования, методического и технологического обеспечения;*
- *исследование факторов, способствующих интеллектуальной социализации учителя начальных классов и т.п.*

Большинство из этих направлений в психолого-педагогических работах не нашли надлежащего изучения и, к сожалению, реальные перспективы их обстоятельного исследования пока остаются на уровне виртуального проекта. Прежде всего, препятствием этому является концептуальная сложность подобных исследований, методологическая невыразительность отдельных категорий и их системообразующих связей, неоднозначные структурные видоизменения дидактических единиц относительно модельных и парадигмальных компонентов, принимаемых в качестве исходных, динамический характер

связей между компонентами образовательного пространства, где строится модель системы обучения, и некоторые другие.

Однако с каких бы позиций не исследовались обозначенные выше вопросы, отдельного внимания требует выяснение влияния социокультурных факторов на управления профессиональной подготовкой учителей начальных классов, поскольку именно эти учителя играют определяющую роль в формировании фундамента ученического мироощущения и мировосприятия, умственного развития и социальной активности школьников.

Каждое общество в процессе своей эволюции проходит различные стадии социокультурного развития, на которых формируется соответствующее отношение к интеллектуальной деятельности, наукоемким сферам экономики, образованию и просвещению как общественным ценностям, опыту подготовки педагогических кадров и других сферах социокультурной деятельности, от которых зависит уровень гуманитарного развития общества и ориентация его социальных институтов на удовлетворение образовательных потребностей большинства граждан.

Это обусловлено тем, что «любая государственно оформленная общность людей создает собственное образовательное пространство как часть своей культуры. Образование – это относительно самостоятельная система, задачей которой является формирование у членов общества потребности овладения определенными знаниями, нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения. Образование обеспечивает системность, целеустремленность, научную обусловленность и обоснованность в формировании духовности. Фактором проверки системы образования на устойчивость всегда будет оставаться процесс возникновения новых видов деятельности, новых профессий» [7, с. 11].

Образование, по замечанию А.И. Корецкой, является наиболее чувствительным общественным феноменом, который «неоспоримо выступает основой интеллектуального, духовного, социального и экономического развития общества и государства. От качества образования зависит, с какими знаниями, мировоззрением и гражданскими принципами войдет в информационное общество молодое поколение», какую фундаментальную подготовку для различных сфер жизнедеятельности будут получать будущие специалисты, насколько жизнеспособной окажется сама система образования в поликультурном контексте [7, с. 11–12] и, в частности, подготовка учителей к работе в условиях социокультурного развития общества.

Расширение связей с европейскими образовательными структурами и национальными социокультурными институтами по инициативе высших учебных заведений, общественных организаций и отдельных граждан, усиливает значение педагогического образования, призванного обеспечивать подготовку учителей, которым придется формировать молодое поколение граждан, способных к толерантному образу жизни в общем социокультурном пространстве, быстрой адаптации в той профессионально ориентированной информационной среде, которая будет окружать их в течение всей жизни.

Разумеется, при отсутствии компетентных специалистов не стоит надеяться на существенные успехи в образовательной и гуманитарной сфере вообще, хотя при любых условиях гуманитарное развитие общества должно быть приоритетным, поскольку без накопления и культивирования интеллектуально-духовного потенциала общество и государство не имеют будущего. Демократизация общественной жизни, повышение активности граждан, политика в любой сфере деятельности должны способствовать процессам интеллектуально-духовного развития, и здесь недопустима монополия структур для диктата собственной политики в этой сфере. Государство должно надлежащим образом способствовать развертыванию таких процессов путем поддержки тех сфер и направлений, в которых оно особенно заинтересовано и которые призваны формировать у молодежи по-

нимание ценности отечественных культурных и образовательных достижений, осознание значимости интеллектуальной деятельности для благосостояния государства, потребность учиться в течение жизни и самосовершенствоваться.

Осознание значимости интеллектуальной деятельности, к сожалению, даже в современном обществе является сложной социально-психологической проблемой. Ее корни уходят в недавнее прошлое, когда самые высокие государственные должности занимали малообразованные и далекие от умственной деятельности «личности», умевшие быстро выполнять приказы вышестоящих должностных лиц, откровенно игнорировать интеллектуальную деятельность, активно пропагандируя лозунг, что физический труд является мерилем благосостояния государства¹. В конце концов это привело к тому, что задача учителя (и прежде всего – учителя начальных классов) существенно усложнились, поскольку гуманитарное развитие общества зависит от осознания различными категориями его граждан ценности образования как сферы формирования человека будущего в неразрывной связи с отечественной культурой и социальными институтами общества, человека, который должен ориентироваться на бытие в «антропогенной социокультурной среде» с отчетливо представленными интеграционными процессами в европейское сообщество на уровне культурно-образовательных ценностей.

В этой связи следует отдельно отметить, что задачи, стоящие перед учителями, нельзя решить путем искусственного изменения технологий их деятельности. Они требуют не только существенных изменений содержательного и процедурного характера на этапе овладения будущими учителями профессиональными компетенциями в высшем учебном заведении, но и корректировки парадигмальных основ и целевой стратегии подготовки педагогических кадров в рамках принятой обществом модели системы образования.

Учитывая, что на современном этапе развития общества продолжается поиск точек соприкосновения между рациональной и открытой моделями системы образования [10], профессиональная подготовка будущих учителей должно рассматриваться в контексте реализации основной функции современного педагогического процесса – стимулирования субъект–субъектных отношений академического сообщества, направленных на решение задачи подготовки компетентных специалистов для начальной школы. При таком понимании социокультурных целей появляется возможность проектирования благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной деятельности преподавателей, студентов и других субъектов профессиональной подготовки в соответствии с теми социокультурными нормами, которые регулируют развитие гуманитарной сферы общества и определяют жизнеспособность принятой парадигмы образования.

Последнее приобретает прагматическое значение в контексте внедрения в образовательное пространство идеи о *нецелесообразности* в современных системах обучения

¹ Как свидетельствуют данные, «образовательный и квалификационный уровни работников Советов 30-х годов были довольно невысоки. ... По данным информационного отдела Президиума ВЦИК РСФСР, около 97 % председателей и секретарей сельсоветов РСФСР в 1936 г. имели низшее образование ... Формальная (т.е. засвидетельствованная школьным удостоверением) грамотность в ряде случаев не соответствовала фактической, и «... среди лиц, числящихся получившими низшее образование, есть много таких, которые едва умеют читать и писать» [4, с. 76].

О.Ю. Винниченко, исследуя становление советской бюрократии в условиях форсированной модернизации (на материалах Урала), обобщил данные архивных источников и вывел такой «социальный портрет управленца [начала 30-х гг.], например, председателя райисполкома. Как правило, это ... молодой мужчина (96 %); член ВКП (б) (100 %); выходец преимущественно из рабочих или служащих (69,8 %); малограмотный или вообще без образования (77 %); со стажем работы на этой должности до одного года (75,9 %) из-за частых перемещений на другие должности, «чистки»; ... В конце 30-х годов социальный облик управленца изменился очень незначительно. Только несколько помолодел состав председателей райисполкомов (в годы «большого террора» пришло новое поколение)» [там же, с. 77].

овладевать как можно большим объемом профессиональной информации. Исключительное значение в этом смысле получает воспитание у будущего учителя способности к адекватной смысловой интерпретации содержания в когнитивно-информационных системах, а также дидактическая интерпретация процесса обучения с возможностью информационного воздействия на его ход и результаты в зависимости от поставленных учебных задач.

Такой подход позволяет выйти на моделирование информационного воздействия на субъект обучения на различных информационных уровнях, открывает пути для разработки механизмов управления знаниями в системах обучения, где знания непосредственно не передаются, а происходит сложный процесс активизации интеллектуального духовного и профессионального потенциала будущих специалистов для того, чтобы они стали субъектами саморазвития.

Новая образовательная парадигма, – по мнению К.К. Дворянкиной, – допускает моделирование социокультурного пространства, что позволяет будущим учителям «на практике постичь логику системности мира и человека как мыслящей части природы, определиться в познании законов гармоничности мира, усвоить опыт моделирования своей жизни, своего поведения в конкретном времени и пространстве природных и общественных систем, опыт моделирования которых возможен для экстраполяции в практику будущей педагогической деятельности» [5, с. 18].

Учитывая, что личностно-ориентированными задачами образования являются развитие интеллектуальных сил личности, ее способностей к креативной и творческой деятельности, способностей к выполнению на высоком профессиональном уровне профессиональных задач, возможностей к самостоятельному овладению новыми знаниями и интеллектуальному самосовершенствованию в течение жизни, можно среди общественно ориентированных задач образования отнести к наиболее значимым те, которые способствуют росту культурного потенциала и интеллектуального рейтинга общества. При этом следует иметь в виду, что в условиях гуманизации субъект–субъектных отношений в образовательном пространстве (как и социуме вообще) профессиональная подготовка учителей начальных классов приобретает достаточно яркую социокультурную окраску поскольку в современном обществе гуманитарные процессы активно влияют на все без исключения социально значимые события и начинания.

Естественно, в контексте сказанного выше подготовка учителей должна не только ориентироваться на обеспечение качества обучения (формирование профессиональных компетенций), но и на демократические принципы, отражающие социально обусловленные требования к содержанию, качеству и социальной значимости педагогического образования, а именно:

- изучение потребностей, требований, представлений и желаний общества, учителей и родителей;
- проектирование профессиональных и социокультурных требований к будущему учителю, в частности – учителю начальных классов;
- отражение в образовательных стандартах (младшего специалиста и бакалавра) социокультурных стремлений и информационных достижений общества;
- выбор культурно ориентированной образовательной парадигмы в качестве основы профессиональной подготовки учителя начальных классов;
- соотнесение требований образовательных стандартов с региональными условиями функционирования высшего учебного заведения и корректировки целевых, содержательных и технологических составляющих образовательного процесса;
- выбор критериев, по которым можно оценивать качество подготовки будущих учителей и т.д.

Исходя из того, что любые социальные «стандарты» являются топическими, – то есть, зависимыми от времени и места проявления, уровня гуманитарного развития общества, национальных культурных образовательных достижений и других факторов, – отметим, что направления и модусы их влияния на содержание и процесс профессиональной подготовки учителей должны непрерывно отслеживаться, оцениваться, корректироваться, поскольку современный социум развивается быстрее, чем заканчивается образовательный цикл подготовки специалистов. Если в системе менеджмента образования это не принимается во внимание, то возникают разногласия между потребностями общества и предложением педагогических учебных заведений, что ведет к потере эффективности процесса профессиональной подготовки учителей в целом и перераспределению финансовых и кадровых ресурсов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2002. 20с.

2. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності // Початкова школа. 2008. № 7. С. 22-23.

3. Веред Л. Г. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності // ВІСНИК ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ. Електронний ресурс: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 5. К., 2011. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/> Веред_Л.Г._Підготовка_вчителя_початкової_школи_до_професійної_діяльності.

4. Винниченко О.Ю. Становление советской бюрократии в условиях форсированной модернизации (на материалах Урала) // Юридическая наука и практика: проблемы теории и истории. Сборник научных статей. Курган: Изд-во Курганского ун-та, 2002. С. 68-78.

5. Дворянкина Е.К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов будущей профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; Моск. пед. гос. ун-т. М., 2012. 39с.

6. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 330с.

7. Корецька А.І. Соціально-освітні чинники формування духовності особистості в сучасному українському суспільстві : автореф. дис ... канд. філософ. наук: [спец] 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії»; АПН України. Ін-т вищ. освіти. К., 2003. 19с.

8. Котенко О.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм // ВІСНИК ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 10. К., 2012. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>Котенко_О.В._Підготовка_майбутніх_учителів_початкової_школи_до_професійної_діяльності_в_контексті_сучасних_освітніх_парадигм.

9. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис... д-ра пед. наук: [спец]

13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2005. 42с.

10. Лодатко Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства: Электронный ресурс // RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. 2008. № 01 [164]. 15.01.2008. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2118&level1=main&level2=articles>.

11. Парфьонов М.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. К., 2006. 21с.

12. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К.: Магістр-S, 1998. 201с.

13. Шкільова Г.М. Інформаційно-знаннєва компонента методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2011. № 2. С. 115-119.

SOCIOCULTURAL BEGINNING AT PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHER OF PRIMARY SCHOOL

© 2014

E.A. Lodatko, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair of higher school of pedagogy and educational management
*Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, Cherkassy (Ukraine),
lodatko@gmail.com*

УДК 159.9.072

ТРЕТИЙ ВОЗРАСТ: ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

© 2014

О.В. Люсова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия),
Oxy180171@mail.ru

Существующий стереотип о снижении активности людей пожилого возраста вслед за прекращением профессиональной деятельности, не находит своего отражения в современных исследованиях. Это связано с тем, что пожилые люди активны, часто образованны, имеют опыт руководящей работы, социально активны. В связи с «общим старением» современного российского общества и демографической проблемой можно, а часто и необходимо использовать тот потенциал, который представляет собой опыт современного пожилого человека для экономического, политического, социального, гуманитарного развития общества.

Рассмотрим социально-психологическую характеристику пожилого человека. Статус пожилого человека в современном российском обществе связан с прошлыми достижениями человека: уровнем образования, занимаемым положением в обществе, профессиональными достижениями, личностными и характерологическими особенностями, уровнем доходов, престижностью, местом проживания. Однако необходимо отметить, что в период после выхода на пенсию, статус снижается.

М.Э. Елютина [5] выделяет причины снижения статуса пожилого человека: прекращение трудовой деятельности; низкая пенсия; слабое здоровье; низкий уровень доходов, связанный с неполучением помощи родственников и невозможностью получить

дополнительные доходы другим способом; слабая адаптация к изменившимся условиям; низкая, подчас нереальная возможность получить образование; невозможность найти работу вследствие не востребоваемости на рынке труда. Такой социальный статус принято называть «смещенным» и признавать сниженным.

М.В. Корнилова [7] выделяет наиболее характерные социальные риски, наличие которых ставит под угрозу нормальную жизнедеятельность пожилых граждан. Это, так называемые внутренние риски, связанные с особенностями жизненной ситуации представителей исследуемой социальной группы (показывающие ее уязвимость и социальную незащищенность по сравнению с другими группами):

1. Бедность и материальное неблагополучие.

2. Ухудшение здоровья, риск преждевременной смерти.

3. Риск социальной изолированности (ненужности обществу). Часто многие из них имеют солидный профессиональный и трудовой опыт, который могли бы транслировать младшим поколениям. Тем не менее, их богатый, профессиональный опыт остается невостребованным, работодатель отдает предпочтение более молодым специалистам, пусть даже с меньшим опытом работы.

4. Утрата родственных связей.

5. Деформация норм поведения. Среди людей старшего поколения встречаются девиации, но они, как правило, связаны с какими-то страшными событиями и потерями в жизни: смерть близких людей (супруга(и) и/или детей), одиночество, утрата социального статуса, потеря имущества, ощущение того, что жизнь прошла и др. Следовательно, это конкретные проблемы с которыми человек не в состоянии справиться и к которым он не был готов. Риск мошеннических действий наиболее вероятен именно в отношении пожилых граждан, поскольку они более доверчивы и менее грамотны по сравнению с молодежью и людьми среднего возраста. Определим хронологические границы пожилого возраста.

Классификация Д.Б. Бромлей включает в себя пять циклов развития: утробное развитие; детство; юность; зрелость и старение. Цикл «зрелости» (Д.Б. Бромлей предпочитает термин «зрелость») состоит из четырех стадий: ранняя зрелость (от 21 года до 25 лет); средняя зрелость (25–40 лет); поздняя зрелость (40–55 лет); предпенсионный возраст. В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет) [3, с. 16–178., с. 91–94]. Цикл старения начинается с 65 лет и состоит из трех стадий: «удаление от дел» (65–70 лет); старость (70 и более лет); третья стадия включает так называемый «период доживания», характеризуется наличием болезней, подготовки к смерти и умиранию, обозначается как финиш. В современной литературе периодизация Д. Б. Бромлей продолжает оставаться одной из популярных (по цитируемости), однако она, несомненно, устарела хотя бы потому, что социальная ситуация развития пожилых людей изменилась в результате увеличения продолжительности жизни и законодательного увеличения возраста выхода на пенсию в большинстве стран. Но еще более важным фактором, определяющим развитие пожилого человека, является то, что мы живем в условиях постиндустриального общества, соответственно, возможности пожилых людей увеличиваются не только в сфере работы, но также в сфере досуга и межличностных отношений. Соответственно, периодизация по паспортному возрасту, отражающая в основном индивидуальные характеристики человека, становится неудовлетворительной для описания особенностей развития пожилого человека. Появились периодизации, основанные прежде всего на социальных и психологических критериях.

Г. Крайг рассматривает период ранней зрелости (20–40 лет); среднюю зрелость (40–60 лет); позднюю зрелость (от 60 лет и далее) [8, с. 650]. Грейс Крайг опирается на модель развития взрослых Ф. Хейвигхерста, который также рассматривает три периода зрелости: раннюю зрелость, средний возраст и пожилой возраст, выделяя

задачи каждого возраста [8, с. 785]. Так, задачами интересующего нас пожилого возраста являются следующие: приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья; приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов; приспособление к смерти супруга (или супруги); установление прочных связей с представителями своей возрастной группы; выполнение социальных и гражданских обязательств; обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

В классификации Э. Эриксона выделяется ранняя зрелость (20–25 лет); средняя зрелость (26–64 года) и поздняя зрелость (от 65 лет и старше). На стадии средней зрелости человек делает выбор между продуктивностью и инертностью. В случае, когда конфликт решается положительно и продуктивность преобладает над инертностью, то на этой стадии появляется положительное качество — забота, являющаяся противоположностью безразличию и апатии. По Э. Эриксону, она представляет собой «расширение взятых на себя обязательств заботиться о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Те взрослые люди, которым не удается решить конфликт конструктивно, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, при котором основным предметом заботы являются личные потребности и удобства. В период поздней зрелости люди оглядываются назад, происходит интеграция и оценка всех прошлых стадий развития, возникает ощущение целостности своего «Я». Иначе складывается представление о своей жизни у пожилых людей, которые не смогли оценить свою жизнь целостно: они испытывают чувства сожаления, негодования и отчаяния.

О.А. Кувшинова, рассуждая о границах пожилого возраста и находя противоречия между имеющимися периодизациями, дает определение социальной группе пожилых. «Пожилые – это особая социальная группа экономически активного населения в возрасте от 55 до 72 лет, объединенная временем, групповым сознанием и ценностными ориентациями.» [9]. Нижняя граница - возраст 55 лет - берется ею для нивелирования гендерных отличий, которые не имеют, с точки зрения О.А. Кувшиновой, отношения к понятию «возраст». А верхняя граница – 72 года – определена из определения Международной организации труда (МОТ). К категории экономически активного населения МОТ относит население страны, которое имеет или желает и потенциально может иметь самостоятельный источник средств существования [14]. По методологии Международной организации труда, в эту категорию включают людей в возрасте от 10 до 72 лет.

В первой половине XX в. П. Сорокин сделал вывод о тяге сходновозрастных друг к другу и своеобразном возрастном тропизме. Рассматривая социально-психологическую характеристику пожилого человека, становится понятно, что поведением людей этого возраста руководит освоение новой социальной роли в новой сложившейся ситуации.

Рассматривая особенности ценностной сферы лиц «третьего возраста», необходимо помнить, что особенности ценностно-смысловых ориентаций тесно связаны с условиями развития общества, в котором личность находится. Например, Е.В. Силивоник отмечает, что пожилые ищут новые ценностные ориентиры для своей жизни. Усиливается потребность в поиске и нахождении смысла жизни, что может стать гарантом достойного существования в старости [13]. Особенностью ценностно-смысловой сферы пожилых людей, как отмечают отечественные исследователи (Т.К. Арефьева, З.В. Голышева, Р. Гумеров и др.) является стабильность как ценность. [9]

А.В. Кячкин разделяет пожилых людей по типам в зависимости от интересов, главенствующих в их жизни.

1. Семейный тип - живет в семье, ее интересами, потребностями, ее благополучием.

2. Одинокый тип характеризуется тем, что наслаждается одиночеством, хотя может в тоже время и жаловаться на него.

3. Творческий тип реализует себя в художественном творчестве, рукоделии, у него есть хобби.

4. Социальный тип — такой человек участвует в важных для окружающего социума делах, проектах.

5. Политический тип нацелен на участие в политических событиях как крупного, так и мелкого масштаба.

6. Религиозный тип считает веру и церковь значимой сферой своей жизни.

7. Угасающий тип — это человек, который не смог перестроить свое отношение к новой социальной ситуации, «доживает свой век».

8. Больной тип направлен не столько на поддержание собственного здоровья, сколько на наблюдение за протеканием своих болезней [10, с. 21–23].

Психологические классификации типов пожилых людей учитывают возраст человека, поскольку он связан с теми проблемами, которые приходится решать личности. В.В. Болтенко [4] на основе исследования в доме-интернате для престарелых выделил ряд этапов процесса психологического старения, которые не связаны с физиологическим возрастом, а определяются особенностями потребностно-мотивационной сферы личности.

На первом этапе только что вышедший на пенсию человек занимается той же либо подобной деятельностью, которая была ведущей в его жизни до выхода на пенсию. Чаще это люди интеллектуального труда (ученые, артисты, учителя, врачи). На втором этапе наблюдается отход от профессионального круга интересов и переход на бытовые, житейские темы (телевизионные, семейные новости), связанные с сужением круга интересов за счет выпадения профессиональных привязанностей. В группах таких людей стирается грань между представителями разных групп профессий. На третьем этапе самой важной становится забота о личном здоровье, соответственно, лекарства и способы лечения, общение и личность участкового врача. На четвертом этапе смыслом жизни становится сохранение самой жизни. Сужается круг общения, в который входят лишь самые близкие люди, врач, соседи. И, наконец, на пятом этапе происходит переориентация на потребности чисто витального характера (еда, покой, сон), общение почти не интересует [4].

И.В. Калинин, О.В. Кобелева и Ю.В. Синявин [6, с. 4–17] отмечают, что теоретически возможны и эмпирически представлены в генеральной совокупности пожилых людей, по крайней мере, три типа ситуаций личностных изменений в пожилом возрасте. Данные авторы в своем анализе опираются на идеи Д.Б. Эльконина, рассматривают развитие на основе смены ведущих деятельностей личности. Первый тип развития пожилого человека реализуется, не переходя на нижележащие уровни потребностей. Второй тип соответствует этапам изменения личности, описанным В.В. Болтенко. И наконец, третий тип демонстрирует проявления то первого, то второго типа, поскольку является противоречивым. Существуют типологии, в основе которых лежат факт выхода на пенсию и установки, связанные с этим. Так, Г.С. Абрамова [1] описывает психологические задачи, которые решают мужчины и женщины пенсионного возраста, и предлагает классификацию, которая делит людей, приближающихся к пожилому возрасту, на группы в зависимости от отношения к работе и изменению статуса:

- хотят выйти на пенсию; пенсия воспринимается как начало новой жизни, когда можно заняться любимым делом с полной отдачей;

- бояться выхода на пенсию и пытаются продлить время работы, чувствуют себя никому не нужными, если не могут заработать достаточное, с их точки зрения, количество денег;

- равнодушные (на наш взгляд, более удачной формулировкой является «безразличные») давно не работают с полной отдачей; выход на пенсию не приносит им существ-

венных переживаний, связанных с необходимостью перераспределять жизненную энергию; интерес к жизни слабо выражен; для них характерна эгоистическая стагнация.

И.Г. Малкина-Пых [12] отмечает, что в формировании установок личности важная роль принадлежит стратегиям отношения к старости. Она ссылается на известные типы стратегий отношения к старости, выделенные Д.Б. Бромлей, Л.И. Анцыферовой, М.В. Ермолаевой, И.С. Кон.

Б. Бромлей выделяет типы приспособления к старости: конструктивная установка (принятие старости); установка зависимости (пассивность, зависимость и ориентация на семью); защитная установка (люди, покрытые «броней», но с ощущением беспомощности); установка враждебности к миру («разгневанные старики»); установка враждебности, направленная на самого себя [12, с. 89].

Л. И. Анцыферова рассматривает две стратегии отношения к старению, связанные с уровнями активности: конструктивная, «теплая осень» (поиск новых путей включения и удовлетворенность жизнью) и неконструктивная, «холодная зима» (пассивное отношение к жизни, сужение интересов и отчуждение от окружения) [12, с. 87].

М. В. Ермолаева в зависимости от направленности личности выделяет две стратегии: 1-й тип - сохранение себя как личности за счет поддержания и развития социальных связей и 2-й тип - сохранение себя как индивида на фоне постепенного угасания физических, физиологических и психофизиологических функций [12, с. 87].

И.С. Кон [12, с. 88] считает направленность личности на определенную сферу наиболее важным фактором в развитии жизненных стратегий личности в пожилом возрасте. Соответственно, им выделяются шесть типов: направленные на общественную жизнь и творчество; направленные на саморазвитие, отдых, развлечения и социальное приспособление; ориентированные на семью; ориентированные на заботу о собственном здоровье; «агрессивные старые ворчуны»; «одинокие и грустные неудачники».

Системообразующим фактором в пожилом возрасте, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, является выбор субъекта, а не условия развития (внешние и внутренние). Этот выбор является индивидуальным и в то же время отражает жизненную стратегию человека в новых социальных условиях (в условиях старения, нового трудового, социального и семейного статуса). Субъектность означает определение себя в системе ценностей и осмысление своей жизни во временном аспекте (прошлое - настоящее - будущее). Социальная субъектность в пожилом возрасте означает самоопределение субъекта не только относительно самого себя (кто Я?), но и самоопределение относительно важнейших сфер социальной жизни: работа, семья, другие люди, социальные институты [2].

К.А. Абульханова-Славская [2] отмечает, что в формировании жизненной стратегии личности важная роль принадлежит психологической перспективе. Психологическая перспектива - это обращенность в будущее, сознательно представлять картину будущего, прогнозировать его, проектировать, готовность к будущему в виде сформированных планов, осознаваемых собственных потенций и препятствий, готовность к неопределенности и волевым усилиям. Уход на пенсию порождает важные психологические проблемы. Но в то же время пенсионный возраст характеризуется тем, что он позволяет старшему поколению строить и находить новые жизненные перспективы вне сферы профессионального труда: хобби, путешествия, семья, общественная деятельность.

Таким образом, можно представить критерии для описания развития человека по следующим основным позициям: условия существования индивида (определяющим является хронологический возраст и здоровье человека); социальный статус, определяемый временем выхода на пенсию и правами пожилого человека в обществе; ведущая деятельность и основные сферы социальной активности (работа, семья, межличностные контакты, досуговая деятельность и духовная сфера); психологические качества и связанные

с ними потребности и ценности; субъектные качества человека (способность осуществлять выбор, строить цели, планировать и осмысливать свою жизнь).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 704с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды: в 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1980.
4. Болтенко В.В. Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 21с.
5. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Социальная геронтология. М.: ИНФРА-М, 2004. 157с.
6. Калинин И.В., Кобелев О.В., Синягин Ю.В. К вопросу о некоторых ценностях, детерминирующих личностные изменения в пожилом возрасте // Пожилые человек: проблемы возраста и аспекты социальной защиты: межвузовский сб. научных работ / отв. ред. Н.Б. Шмелева. Ульяновск, 1994. С. 4-17
7. Корнилова М.В. Качество жизни и социальные риски пожилых // СИСП. 2011. № 3. С. 76.
8. Крайг Г. Психология развития. // СПб.: Питер, 2000. 992с.
9. Кувшинова О.А. Проблемы социального конструкта пожилого возраста // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. № 1(17). 2012. С. 24-30
10. Кячкин А.В. Особенности стиля жизни пожилых людей // Пожилые человек: проблемы возраста в аспекты социальной защиты. Ульяновск, 1995. С. 21–23.
11. Лытова Е.С. Проблема полоролевого взаимодействия личности в условиях общеобразовательной школы // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 207-213.
12. Малкина-Пых И. Г. Кризисы пожилого возраста. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 368с.
13. Силивоник Е.В. Ценностно-смысловые ориентиры пожилых людей. – URL: <http://www.conf-a.narod.ru> (дата обращения: 25.04.2011).
14. Экономически активное население. Словарь по экономике и финансам. – URL: <http://www.Глоссарий.ру> (дата обращения 28.03.2011).

THIRD AGE: DEVELOPMENT FACTORS

© 2014

O.V. Lyusova, Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Psychology
Volga Institute of Economics, Education and Law, Volzhsky (Russia), Oxy180171@mail.ru

УДК 37.015.3
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ,
ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ**

© 2014

Е.О. Мазурчук, аспирант института психологии
*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
Екатеринбург (Россия), MazurchukE@yandex.ru*
А.В. Шкаденкова, учитель математики и информатики
СОШ первой – третьей ступени № 1, АР Крым (Украина), a_shkadenkova@mail.ru

Анализ образовательного пространства учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет говорить о том, что наблюдается эволюция подходов к помощи детям, находящимся в сложной жизненной ситуации.

Происходит смена стихийных, неэффективных форм жизнеустройства детей на институциональные: в приюты, интернатные, учреждения с элементами семейнообразных форм, а затем и на более востребованные деинституциональные формы – приемные, патронатные, фостерные и замещающие семьи.

Однако в настоящее время наблюдается отказ от ранее существующих форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в связи с их неэффективностью. Так, в ряде нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность учреждений государственного воспитания, наиболее актуальным становится вопрос о смене ведущей формы жизнеустройства детей.

Так, анализ психолого-педагогических и социологических исследований свидетельствует о том, что в последние годы актуализируется потребность в психолого-педагогическом сопровождении и тех семей, в которых родители были лишены родительских прав. Указанный факт связан с тем, что со временем благодаря осмыслению сложившейся практики и проведению разнообразных исследований было установлено, что наиболее эффективно процесс развития личности ребенка протекает именно в биологической семье. Изложенная позиция повышает заинтересованность родителей, лишенных родительских прав, в их восстановлении.

Проведенные в этой связи исследования, рассматривающие данную проблему как сложное общественное явление, установили, что:

- биологическая семья является наиболее эффективным институтом социализации ребенка и обладает воспитательным потенциалом, оказывающим положительное влияние на его личность. Ребенок, находясь в условиях изоляции от биологической семьи, лишается возможности оптимально функционировать, что негативно сказывается на развитии личности ребенка и приводит к формированию специфического поведенческого репертуара, отличающегося пассивностью и агрессивностью;

- всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка эффективнее протекает в условиях семейного воспитания. Содержание ребенка с раннего возраста в учреждениях государственного воспитания приводит к неблагоприятным и трудно обратимым изменениям в его развитии;

- воспитание в биологической семье, которая в отношении ребенка выполняет все функции семьи (развивающую, воспитывающую, социализирующую, реабилитирующую) способно восполнить недостатки его развития, восстановить личностное благополучие [4].

Вышесказанное дает основание рассматривать биологическую семью как форму жизнеустройства ребенка, удовлетворяющую его потребность в естественных условиях жизнедеятельности и воспитания, в результате чего обеспечиваются благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. Биологическая семья, как

субъект воспитания ребенка, выступает носителем предметно-практической деятельности, направленной на самоизменение себя как целостного сообщества, каждого своего члена, включая ребенка.

Особый интерес для нас, в рамках изучения данной формы жизнеустройства ребенка, представляет рассмотрение образовательного пространства учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как сферы психолого-педагогического сопровождения родителей, лишенных родительских прав. Указанный факт связан с тем, что при условии оптимальной организации процесса взаимодействия с данной категорией родителей и актуализации у них желания восстановить родительские права, мы можем рассматривать их как представителей биологической семьи

Вышеизложенное делает возможным обратиться к анализу имеющегося опыта психолого-педагогического сопровождения данной категории семей.

Так, для оптимального функционирования биологической семьи, в процессе семейного воспитания, родителям, восстановившим родительские права, необходимо решать комплекс задач:

1. Создание благоприятных условий, способствующих развитию и социализации ребенка в рамках возрастной нормы.
2. Подготовка ребенка к будущей самостоятельной деятельности, его профессиональное, жизненное, социальное самоопределение.
3. Поддержка ребенка в развитии самостоятельности, собственной инициативы и социальной взаимопомощи.
4. Обеспечение его безопасности и защиты от неблагоприятных воздействий окружающей среды, уменьшение возможных рисков при взрослении [3].

Анализ процесса воспитания детей, вернувшихся в биологическую семью, позволяет выделить ряд наиболее типичных трудностей, с которыми сталкиваются родители, восстановившие родительские права:

1. Незнание особенностей возрастного развития детей, воспитывающихся в учреждениях государственного воспитания.
2. Неготовность взрослых к трудностям и переменам в семейных отношениях, которые возникают с появлением в ней нового члена.
3. Отсутствие знаний психологического, юридического и медицинского характера.
4. Отсутствие опыта в решении комплекса проблем, с которыми сталкиваются семьи при воспитании детей:

- эмоционально-личностные (страхи, тревожность, акцентуации характера, психопатии, неуравновешенность, возбудимость) – проявляются в форме агрессии, апатии, негативизма, упрямства;

- учебно-познавательные (неуспеваемость в учебной деятельности) – проявляются в форме трудностей в обучении;

- поведенческие (трудности в общении, дезадаптивность, неспособность к совместной деятельности, несформированность общественно-правовых правил, трудовых и бытовых навыков) – проявляются в форме неправильных реакций, конфликтности, правонарушений;

- соматические (задержка психического развития) – проявляются в форме неустойчивости внимания, частой заболеваемости, утомляемости [1].

Как показывает статистика, 57 % биологических семей, выразивших желание восстановить свои родительские права, осознают потребность в помощи:

- на первом месте – психологического;
- на втором месте – социально-педагогического;
- на третьем месте – юридического и медицинского характера.

Лишь 3 % из них считают, что данного рода помощь им не нужна. Следовательно,

значительная часть таких семей рассчитывают на помощь извне.

Принимая во внимание полученные в ходе анализа образовательного пространства учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, данные, с целью удовлетворения государственного заказа и потребностей биологических родителей, выразивших желание восстановить свои права, актуализируется необходимость внедрять в практику работы учреждений государственного воспитания программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, направленной на решение ряда типичных трудностей и оптимизацию процесса восстановления родительских прав.

Следует отметить, что в отечественной науке феномен психолого-педагогического сопровождения биологической семьи стал рассматриваться сравнительно недавно. Однако в зарубежной психологии уже наметились его ключевые характеристики.

Так, процесс сопровождения рассматривается преимущественно в прикладных исследованиях и используется при изучении процессов индивидуального развития. Данный факт обусловил потребность в процессе психолого-педагогического сопровождения изучать личностные особенности родителей с использованием определенного диагностического инструментария и, на основе полученных данных, осуществлять корректировку цели и задач психолого-педагогического сопровождения биологической семьи.

Однако главной целью сопровождения родителей, лишенных родительских прав, остается создание таких социально-педагогических условий, в которых каждый родитель, выразивший желание восстановить родительские права, мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Особое внимание следует обратить на тот факт, что в психолого-педагогическом сопровождении биологической семьи ключевым является системность в процессе его организации, непрерывность, опора на потенциал родителей, выразивших желание восстановить свои родительские права, и использование приемов взаимодействия, а не воздействия на членов семьи.

В этой связи, необходимым становится использование принципов, обуславливающих рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации [2].

Принимая во внимание перечисленные особенности, в рамках нашего исследования, мы солидизируемся с подходом Э.М. Александровской и определяем психолого-педагогическое сопровождение родителей, лишенных родительских прав, как особый вид помощи, технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникших проблем, или в их предупреждении.

Таким образом, подводя итог рассмотрению проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей, лишенных родительских прав, уместно вспомнить слова М.А. Иваненко, который пришел к выводу, что данный процесс это направление профессиональной деятельности педагога-психолога заключающееся в единстве использования нескольких составляющих: диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования, коррекции, системного анализа проблемных ситуаций, программирования, которые направлены на разрешение и организацию родителей, выразивших желание восстановить родительские права.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л.С. Социальный патронат семьи в системе социального обслуживания. М.: ГНИИ семьи и воспитания, 2005. 160с.
2. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 309с.

3. Иваненко М. А. Семейное воспитание: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. 180с.

4. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2012. 120с.

5. Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства / под ред. В. С. Мухиной. М.: Прометей. 2011. 72с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT PARENTS DEPRIVED OF PARENTAL RIGHTS

© 2014

E.O. Mazurchuk, graduate student of the Institute of Psychology

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia), MazurchukE@yandex.ru

A.V. Shkadenkova, teacher of mathematics and computer science

Secondary school first is the third step № 1, Crimea (Ukraine), a_shkadenkova@mail.ru

УДК 37.01

СУЩНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

© 2014

Н.В. Марченко, аспирант

Институт высшего образования НАПН Украины, Киев (Украина), mar4nat@ukr.net

Одним из важных аспектов социализации в высших учебных заведениях является овладение ролью профессионала, то есть профессиональными качествами, достаточными для выполнения ведущей социальной функции. Для достижения указанной задачи существенной является правильно организованная научно-педагогическая деятельность.

В педагогической теории и практике известны два основных подхода к развитию личности: западный и восточный. При первом подходе ведущая роль в формировании индивида отводится деятельности, с помощью которой осуществляется развитие и саморазвитие субъектов обучения, познание и преобразование окружающей действительности. Восточный подход не придает большого значения деятельности. При нем фактором развития человека является его внутренняя деятельность, самопогружение [1, с. 38].

Образовательная система России и Украины подчинена первому подходу. Деятельностный подход разрабатывался В.Г. Афанасьевым, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым и др.

По своей сути деятельность относится к неотъемлемым составляющим человеческой жизни, поскольку направлена на получение определенного результата. Она определяет «способ бытия человека в мире, способность его вносить в действительность изменения» [2, с. 98]. Деятельность возникает вследствие появления у субъекта потребности в реализации определенной задачи. Ее протекание можно отразить следующим образом: потребность – цель – средства реализации – текущий результат. Определим особенности научно- педагогической деятельности путем анализа ее непосредственных компонентов: научного и педагогического.

«Научная деятельность – интеллектуальная творческая деятельность, направленная на получение и использование новых знаний. Основными ее формами являются фундаментальные и прикладные научные исследования» [3]. Целью и результатом указанного вида деятельности является получение нового знания, носящего инновационный характер, а также его применение и передача. «По своей природе научная деятельность является совместной работой, т.е. обуславливается частично кооперацией участников, час-

точно использованием труда предшественников, то есть, ей присущи коллективный характер и преемственность» [4]. Для нее являются характерными: точность – истинное описание реального мира; достоверность – объективная проверка полученных результатов и определение их степени новизны и эффективности; универсализм – исследование всех сфер человеческого бытия; социозначимость – важность полученных и проверенных фактов для прогрессивного развития общества; системность – упорядоченность структуры знаний; преемственность – соотносимость новых достижений с достижениями предыдущих исследований.

Успешность осуществления научной деятельности зависит от компетентности личности в данной науке, знаний ее методологии, средств и особенностей функционирования. Указанное понятие рассматриваем на двух уровнях: научном и организационном. На первом из них наука трактуется как «социально значимая сфера человеческой деятельности, призванная производить и давать рекомендации по использованию теоретически систематизированных объективных знаний о действительности». На организационном уровне она представляет собой систему «формальных и неформальных связей между отдельными учеными, научными коллективами и учреждениями, возникающие в процессе подготовки и переподготовки научных кадров их аттестации, осуществление научной деятельности, обмене научной информацией, оценкой и проверкой полученных научных и научно-технических результатов» [5]. Таким образом, научная деятельность охватывает как практическое внедрение данных, полученных в результате исследования окружающей среды, так и деятельность научных школ.

Научная деятельность в области высшего образования рассматривается на обоих уровнях. Подтверждение этой мысли находим в Законе Украины «Об образовании», в котором указывается, что ее составляющими являются: «выполнение научно-исследовательских работ», подготовка «научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации» [6]. Обратим внимание на то, что в названном нормативном документе идет речь не только о получении новых знаний в указанной области, но и о воспитании следующего поколения исследователей. Таким образом, научная деятельность в системе высшего образования напрямую связана с педагогической, которая формирует интеллектуально и морально богатую личность, которая стремится развиваться и изучать еще не известную информацию, станет полезной обществу.

Под педагогической деятельностью понимается совокупность учебных и воспитательных действий учителя, направленных на «передачу от старших поколений к младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [7]. Также ее определяют как «своеобразную метадеятельность, т.е. как такую, что надстраивается над деятельностью ученика» [8, с. 19].

Педагогическую деятельность также рассматривают как систему, состоящую из ряда деятельностей:

- 1) «практическая деятельность преподавателя по обучению и воспитанию человека;
- 2) методическая деятельность специалиста по преподаванию материалов педагогической науки педагогическими работникам различных учреждений (связана с методикой обучения предмету или методике проведения воспитательной работы в школе);
- 3) управленческая деятельность руководителей образовательной системы;
- 4) научно - педагогическая деятельность (научно-исследовательская)» [9, с. 640].

Н.Б. Евтух также отмечает, что «педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки» [9, с. 640].

Следует отметить, что названные компоненты педагогической деятельности не привязаны жестко к определенным видам учебных заведений. Так, практическая, методическая, управленческая деятельности присущи для субъектов обучения всех видов учебных заведений, а научно-педагогическая деятельность характерна для субъектов обучения высших учебных заведений III-IV уровня аккредитации.

С утверждением о том, что в состав педагогической деятельности входит научно-педагогическая можно согласиться только в контексте высших учебных заведений, поскольку названный термин значительно шире в связи с тем, что в своей структуре объединяет характерные черты двух деятельностей: научной и педагогической. Для педагогов других учебных заведений присущей является исследовательская деятельность, так как инновационный учитель всегда находится в поиске новых оптимальных методик обучения и воспитания молодого поколения.

Структуру педагогической деятельности в науке рассматривают на основе трех подходов: структурного, функционального и рефлексивного. В рамках первого «анализируются психологические составляющие педагогической деятельности: мотив, цель, педагогические действия, педагогические умения и навыки» [8]. С помощью функционального подхода изучается специфика функциональных элементов деятельности учителя (организационный, коммуникативный, гностический, проектировочный, конструктивный), которые он реализует в процессе профессионально-педагогической деятельности. Рефлексивный подход указанный вид деятельности рассматривает как совместную деятельность, которая происходит «законам коммуникации». Синкретизм названных подходов способствует формированию интегративного взгляда на понятие педагогической деятельности.

Согласно Закону Украины «Об образовании» субъектом педагогической деятельности являются лица с «высокими моральными качествами, которые имеют соответствующее образование, профессионально-практическую подготовку, физическое состояние которых позволяет выполнять служебные обязанности» [6].

Педагогическую деятельность рассматриваем как динамическую систему, которая состоит из пяти взаимосвязанных элементов (Рис. 1.), формирующие ее целостность.

Если итогом научной деятельности является получение новых знаний об окружающей действительности, то для педагогической деятельности конечный результат заключается в формировании интеллектуального человека, уверенно владеющим, полученным в процессе обучения и воспитания фактографическим материалом, стремящимся к дальнейшему саморазвитию и взаимодействию с обществом.

Для педагогической деятельности, как и для научной, характерно сочетание теоретической и практической составляющей. Первая связана с обоснованием сущности науки и новых закономерностей ее развития, а вторая – решением и реализацией педагогических задач.

К основным видам педагогической деятельности относится преподавание и воспитательная работа. Ее субъектом является преподаватель, который на основе знаний, умений, навыков и личностных качеств, организует совместную деятельность с субъектом педагогического труда (студентом). Это связано с тем, что педагогический процесс направлен на самовоспитание и самообучение ученика и способствует формированию индивидуальности и собственного круга интересов. Вместе с тем оно создает условия и для развития преподавателя, который совершенствует личную технику преподавания и углубляет знания в области возрастной психологии.



Рис.1 . Элементы педагогической деятельности

Важной особенностью педагогической деятельности «является и то, что она с самого начала и до конца является процессом взаимодействия людей. Это усиливает роль личностных взаимоотношений в педагогическом труде и подчеркивает важность моральных аспектов» [7]. Таким образом, характерными чертами указанного вида деятельности являются: целеустремленность, мотивированность, гуманизация и демократизация, производительность, соционаправленность и др.

Проанализировав особенности научной и педагогической деятельности, можно сделать вывод, что они достаточно часто сочетаются, что позволяет субъекту одновременно получать и использовать новые знания без отрыва от преподавания в высшей школе. Такое органическое совмещение действий и получило название «научно-педагогическая деятельность». Подтверждением указанного выше положения является определение названного понятия в Законе Украины «О научной и научно-технической деятельности». В этом нормативном документе научно - педагогическую деятельность трактуют как «педагогическая деятельность в высших учебных заведениях и заведениях последиplomного образования III - IV уровней аккредитации, связанная с научной и (или) научно-технической деятельностью» [3].

По мнению Кременя В.Г., сочетание в высшем образовании указанных видов деятельности «непосредственно влияет на качество учебного процесса, обеспечивает научное сотрудничество со студентами, создание конкурентоспособного интеллектуального продукта» [10, с. 9].

Поскольку научно-педагогическая деятельности – это одновременное сочетание двух направлений действий, то ее целью является:

- оптимальная организация производительности процесса обучения;
- обучение, воспитание и развитие студентов;
- формирование личности молодого ученого;
- получение новых знаний.

Результат научно-педагогической деятельности также содержит несколько позиций: сформированный специалист в определенной области знаний, который способен

решать сложные задачи и быстро принимать решения; перспективный молодой ученый, который стремится к открытию новой полезной для общества информации; специалист–ученый; научно- исследовательские труды преподавателя, его докторантов и аспирантов.

Таблица 1 - Структура научно-педагогической деятельности

Научно-педагогическая деятельность	Элементы	Содержание
	Организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе	Определение преподавателем цели, задач и содержания обучения учебной дисциплины, выбор и применение современных форм и методов обучения, а также различных видов контроля, осуществление воспитания студентов.
	Организационно-методическая работа	Работа на подготовительном отделении, организация педагогических практик, работа в приемной комиссии, подготовка материалов на заседание кафедры, совета Института, работа по подготовке научно-методических семинаров и т.д.
	Эстетически-нравственное воспитание студентов	Встречи с известными людьми в определенной научной области, посещение музеев, театров, литературно-художественных вечеров и др.
	Научно-исследовательская работа	Исследование определенной проблемы, сбор фактов, построение научной гипотезы, проникновения в сущность процесса, что изучается, проведение экспериментов, формулирование объективных выводов.
	Подготовка научных кадров	Помощь и консультация аспирантам и докторантам при написании ими диссертационных исследований.
	Научно-издательский	Разработка, издание и применение учебных программ, методических рекомендаций, научных трудов
	Научно-внедренческий	Опубликование и обсуждение результатов исследования определенной научной проблемы на научных конференциях, семинарах, круглых столах и т.д.

В Таблице 1 указано структуру и содержание научно-педагогической деятельности преподавателя.

Согласно Закону Украины «О высшем образовании» научно- педагогическими работниками являются «лица, которые по основному месту работы в высших учебных заведениях третьего и четвертого уровней аккредитации профессионально занимаются педагогической деятельностью в сочетании с научной и научно-технической деятельностью» [11].

Своеобразие и результаты названной деятельности зависят от профессионально-личностных свойств преподавателя, который благодаря своей индивидуальности, способен точно подбирать методы обучения, разрабатывать эффективные технологии для реализации целей и задач, которые закреплены в образовательных нормативных документах государства. «Профессионализм деятельности – высокая профессиональная квалификация и компетентность, владение эффективными профессиональными умениями и навыками, алгоритмами и способами успешного решения профессиональных задач, в частности и творческих» [12, с. 289]. Характерные для данного понятия компоненты [13, с. 182] отражено на Рис. 2 .



Рис. 2. Компоненты педагогического профессионализма

О профессионализме деятельности преподавателя высшей школы свидетельствует его умение оптимально сочетать педагогическую деятельность с научно-исследовательской и учебно-методической работой. Это способствует повышению эффективности преподавания и увеличивает его познавательно-творческий аспект. «Преподаватель как личность и профессионал формируется и совершенствуется под влиянием научно-педагогической деятельности, а также в процессе подготовки к ней. Научно-педагогическая деятельность способствует развитию определенных личностных черт и качеств преподавателя, влияет на систему его отношений, установок, интересов и шире – на образ жизни и мировоззрение в целом» [13, с. 214].

Важным элементом научно-педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения является научно-исследовательская работа - органическая составляющая учебного процесса и движущая сила педагогического развития. Основными задачами этого вида работы в образовательном учреждении является «обеспечение проведения фундаментальных теоретических, экспериментальных, прикладных исследований в области общественных, педагогических, специальных наук согласно планам кафедр, осуществление связей научно-исследовательской работы с учебно-воспитательным процессом вузов, внедрение в практику, в различные отрасли производства и образования полученных результатов исследований, привлечения студентов к научно-исследовательской работе» [9, с. 554]. Таким образом, исследовательская работа четко регламентирована планами и программами тех структур, в рамках которых она проводится, что способствует улучшению учебного процесса и воспитанию молодого ученого с широким мировоззрением и стремлением к самообразованию, самостоятельной исследовательской работе.

Итак, изучение опыта научно-педагогической деятельности персонала преподавателя высшей школы будет способствовать выделению ее главных черт и определит следующие направления исследования: педагогический профессионализм (педагогическая направленность, педагогическое знание, мышление, умение, техника, эмоционально-чувственная культура педагога, профессионально-педагогическая позиция, компетентность), организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе, организационно-

методическая работа, научно-исследовательская работа, особенности эстетического и нравственного воспитания студентов, подготовка научных кадров, обнародование научных произведений, внедрение результатов исследования.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Пехота О.М. Особистісно орієтоване навчання: підготовка вчителя / О.М. Пехота, А.М. Старева. 2-ге вид., допов. та перероб. Миколаїв, 2006. 271с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375с.
3. Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.
4. Примуш М.В. Загальна соціологія: навч. посіб. Електронний ресурс. М.В. Примуш. К.: Професіонал, 2004. 590с. – Режим доступу: http://megalib.com.ua/content/8147__273_Nayka_naykova_diyalnist_yak_obekt_sociologichnogo_analizu.html. Поняття науки та регулювання наукової діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkul.kiev.ua%2Fimages%2FShishka_master_class.pdf&ei=c1nyUt3PHoOjhgfGnoCwBg&usg=AFQjCNFj07qLTeRPOq8K4DPWXQENG5nV3g&bvm=bv.60799247,d.ZG4.
5. Закон України «Про освіту». Електронний ресурс. - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
6. Педагог: професійна діяльність і особистість. Електронний ресурс. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. К., 2007. 656с. - Режим доступу: file:///localhost/C:/Users/master/Desktop/2.2/Педагог_%20професійна%20діяльність%20і%20особистість,%20Суть%20педагогічної%20діяльності,%20основні%20овиди,%20специфіка%20-%20Педагогіка%20-%20Мойсеюк%20Н.Є.%20Бібліотека%20українських%20підручників.mht.
7. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність. К.: Вища школа, 2004. 417с.
8. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [підгот.: Авшенюк Н.М. та ін.]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1036, [2]
9. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамата, 2005. 448с.
10. Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс. - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
11. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи. 2-ге вид., допов. і перероб. К.: Каравела, 2008. 352с.
12. Педагогіка вищої школи: підручник / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. К.: Педагогічна думка. 2008. 256с.

THE ESSENCE CONTENT OF THE NOTION «SCIENTIFIC PEDAGOGICAL ACTIVITY»

© 2014

N.V. Marchenko, post-graduate student
Institute of Higher Education NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine), mar4nat@ukr.net

**АДАПТАЦИЯ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

© 2014

А.Н. Маиталер, заместитель начальника центра повышения квалификации персонала
*Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
им. Богдана Хмельницкого, Хмельницкий (Украина), colonelman@ukr.net*

На современном этапе развития независимой Украины обеспечение надежной охраны государственной границы неразрывно связано с решением проблемы компетентности и профессионализма офицеров-пограничников. Поэтому организация эффективной профессиональной подготовки современных офицеров рассматривается как одна из первоочередных задач, без решения которой невозможно поднять эффективность работы Государственной пограничной службы Украины [1, с. 85-86].

Одним из центральных элементов профессиональной подготовки является процесс повышения квалификации офицеров-пограничников, которые имеют опыт практической работы в пограничной службе Украины на соответствующих должностях, но нуждаются в обновлении, углублении и получении специальных профессиональных знаний и умений, включая изучение отечественного и иностранного профессионального опыта [2, с. 7].

Для нашего исследования представляют интерес работы В. Балашова, Л. Боровика, А. Галимова, В. Владковой, И. Грязнова, А. Диденко, Д. Ищенко, А. Кучеренко и др., в которых освещаются проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса слушателей в системе повышения квалификации высших военных учебных заведений.

Социальная адаптация офицеров-пограничников в системе повышения квалификации рассматривается как взаимодействие, взаимосвязь личности с социальной средой в процессе деятельности, активного приспособленности субъекта к новой социальной сфере, роли, которую ему приходится выполнять в незнакомых условиях. Это явление многокомпонентное, включает в себя биологические, психологические и социальные составляющие. Динамичность процессов социальной адаптации офицеров-пограничников определяется решением противоречий, главным среди которых является противоречие между характером требований, обусловленных новой ролью, и внутренней готовностью личности к их усвоению и выполнению.

Адаптационный этап офицеров-пограничников в системе повышения квалификации проходит как в учебное, так и внеурочное время. Определяющим в адаптации является богатое по содержанию и разнообразное по формам общение со слушателями-коллегами во время обучения и во внеучебное время. Особенно эффективным является общение в процессе деятельности [2, с. 14]. Различают три формы общения: интимно-личностную, стихийно групповую, социально ориентированную.

Интимно-личностные отношения возникают в перерывах между учебными занятиями и во время проведения внеучебных мероприятий (в академии, общежитии, профилактории), посещение библиотек, прослушивания фонозаписей, просмотра телепередач и кинофильмов, участия в спортивных и лечебно-оздоровительных мероприятиях, неформального общения и т.д. Мотивами интимно-личностного общения офицеров-пограничников могут быть (по степени значимости): эмоциональное сопереживание, доверие и понимание, стремление к самоутверждению, взаимопомощь, самовыражение, самореализация [3, с. 125].

Для офицеров-пограничников, участников стихийно групповых форм общения присущи такие качества: просмотр видеоматериалов, подготовка творческих учебных задач, посещение спортивных мероприятий, кинофильмови т.п. Мотивами стихийно груп-

повой формы общения могут быть социальная идентификация с группой слушателей, удовольствие от дискуссий, самоутверждение среди коллег, самовыражение, самореализация в группе, доверие и взаимопонимание, эмоциональное сопереживание.

Социально ориентированная форма общения возникает, когда офицеры-пограничники участвуют в различных объединениях, клубах и секциях, временных учебных группах по интересам, проблемных группах (созданных на основе диагностирования), во время посещения культурных заведений, в ходе коллективного общественно полезного труда и т.д. В этой форме общения мотивами могут служить общественное признание, самоутверждение, взаимопомощь, сотрудничество и взаимопонимание с коллегами, самореализация в общем деле, доверие и эмоциональное сопереживание. Социально ориентированное общение обычно возникает и происходит при участии преподавателя, старшего группы, инструктора, от мастерства которых зависит уровень и качество привлечения офицеров-пограничников к совместной деятельности. Для умелой корректировки общения нужно обладать знаниями относительно индивидуальных особенностей, информации об интересах, увлечениях, способности офицеров-пограничников, что является предпосылкой активизации их деятельности и позволяет вызывать положительные эмоции и целенаправленно влиять на процесс адаптации.

Специальные исследования показывают, что наиболее распространенной формой общения офицеров-пограничников является стихийно групповая – 59 %. Интимно-личностное общение присуще 30 % слушателей; социально ориентированное – лишь 11 %.

Успех адаптации в новом коллективе в значительной степени зависит от активности офицера-пограничника, а также от отношения к нему группы, что обусловлено многими факторами, среди которых – индивидуальные особенности субъектов общения (интересы, физическое состояние), внутреннее богатство, знания в определенной области, социальный опыт, стаж работы, участие в общественных делах. Поэтому методист группы должен создавать такую обстановку, чтобы внутренний мир, душевное богатство каждого офицера-пограничника быстрее и полнее раскрылись перед коллегами, чтобы в группе вызвать интерес и уважение. Активность офицера-пограничника зависит также от микроклимата в коллективе. Коллектив влияет на самовыражение индивида: на определение его жизненной позиции, на становление межличностных отношений, состоящие из оценок членов коллектива, на отношение к учебной, внеучебной и профессиональной деятельности, на референтность ценностных ориентаций в процессе общения, на наличие конфликтов и разногласий во взглядах, на возникновение взаимной отчужденности и т.п. [4, с. 26].

Относительно коллектива, то его отношение к отдельным участникам повышения квалификации в значительной степени определяется отношением к нему неформальных лидеров. Методист должен расширять отношения коллектива с каждым отдельным офицером-пограничником, разнообразить «жизненное пространство», максимально использовать различные формы коллективной внеучебной деятельности, в которой все офицеры-пограничники уверены в себе, выступали бы активными субъектами. В коллективе офицер-пограничник развивается как социально активная личность, способная творчески и самостоятельно решать возникаемые проблемы [5; 6, с. 39].

Достижением деятельности учреждений повышения квалификации можно считать дифференцированность и личностную ориентированность организации повышения квалификации офицеров-пограничников. Именно такое направление работы дает возможность для менее болезненного и затяжного периода адаптации, а предварительное диагностирование позволяет заблаговременно подготовиться к общению со специфической группой слушателей, сократить период адаптации. За это время педагогический персонал учреждений повышения квалификации реализуют учебный план в соответствии с заказом

Государственной пограничной службы Украины и потребностями определенной группы офицеров-пограничников, которые проходят повышение квалификации [2].

Адаптируя офицеров-пограничников к условиям пребывания в заведениях повышения квалификации надо учитывать, что каждый из них имеет так называемый адаптационный синдром, т.е. совокупность защитных реакций (тревоги, психической утомляемости), который формируется в течение жизни (стереотип поведения) ситуациями, возникающими в новых условиях (быт, учебная нагрузка, режим, социальное окружение и т.д.), влиянием эмоционально-интеллектуальной нагрузки (нужно быть не хуже, надо овладеть техникой, технологией, информацией без афиширования их недостаточности и др.). Таким образом, офицер-пограничник в ограниченный временный промежуток должен приспособиться к новому для себя социальному окружению, овладев нормами и ценностями новой для него среды в процессе социализации, а также учесть изменения, переориентации своего состояния применительно к новым условиям и целей деятельности [7, с. 105].

Как показали исследования, сложнее проходит адаптационный период, когда не проводится дифференциация офицеров-пограничников по уровню профессионализма или группа состоит из офицеров разного возраста (разница в 10-30 лет). А от успешной адаптации часто зависит эффективность деятельности учреждений повышения квалификации.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Грязнов І.О. Військова соціологія: навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2001. 167с.
2. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. Затверджено рішенням Міністерства освіти і науки України (протокол № 3/5–4 від 11.04.2002 р.). К.: 2002. 12с.
3. Бойко М.С., Старовойт І.С. Зростання соціальної активності особи. К.: Знання, 1987. 48с.
4. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985. 231с.
5. Кузьмінський А.І. Активізація і розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників – необхідна умова успішного здійснення безперервної освіти в ланці: дошкілля – школа – профтехучилище. Черкаси: ОІУВ, 1996. 32с.
6. Балашов В.А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения: дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02. Хмельницький, 1996. 263с.
7. Желтобрюх С.П. Педагогические условия социальной адаптации курсантов военно-экономического вуза: Дис... канд. пед. наук. Ярославль, 1997. 137с.

ADAPTATION OF BORDER GUARD OFFICERS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

© 2014

*A.N. Mashtaler, Deputy Chief of Career Development Center
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after
Bogdan Khmelnytsky, Khmelnytsky (Ukraine), colonelman@ukr.net*

УДК 37.015.3

РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО И МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

© 2014

И.А. Медведева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология»

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),
iamedvedeva@inbox.ru*

«Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии» - писал С.Л. Рубинштейн [3 с. 235].

Общение в жизни подростков занимает не только огромное место, но и представляет для них самостоятельную ценность. Оно является условием осуществления личностных целей и удовлетворения важнейших потребностей; общение составляет внутренний механизм совместной деятельности подростков и является важнейшим источником информации, в первую очередь, информации о самих себе. В подростковом возрасте появляется феномен, получивший в психологии название «ожидание общения», выражающийся в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам. Общение подростков не только в диадах, но и в группах определяется такими мотивами, как поиск наиболее благоприятных психологических условий, ожидания сочувствия и сопереживания, потребность в искренности, в единстве взглядов, потребность в самоутверждении.

Старшие и младшие подростки имеют много общего в своем развитии, однако наряду со схожестью старших подростков с младшими, у них появляются некоторые новые черты. И эти различия проявляются и в межличностном взаимодействии.

На базе кафедры «Прикладная психология» ПГУ было проведено исследование, направленное на изучение различий в характеристиках межличностного взаимодействия старших и младших подростков. В исследовании приняли участие 56 человек - 30 подростков в возрасте от 12 до 14 лет (учащиеся 7-х и 8-х классов - младшие подростки) и 26 учащихся в возрасте от 15 до 16 лет (учащиеся 9-х и 10-х классов - старшие подростки).

Были изучены такие показатели межличностного взаимодействия младших и старших подростков, как:

- интернальность в области межличностного взаимодействия;
- коммуникативная толерантность;
- мотивация к аффилиации;
- наличие агрессивных и враждебных тенденций;
- поликоммуникативная эмпатия.

В ходе диагностического эксперимента использовались такие методики, как:

- методика Дж. Роттера, направленная на выявление локуса контроля;
- методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко;
- опросник для измерения мотивации к аффилиации (методика А. Мехрабиана);
- опросник А. Басса - А. Дарки «Диагностика состояния агрессии»;
- методика «Диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии» В.В. Бойко.

В качестве методов математической статистики были использованы угловое преобразование Фишера и Т-критерий Стьюдента.

Изучение интернальности в области межличностных отношений показало, что для старших подростков в большей степени характерен внутренний локус контроля в процессе взаимодействия и в оценке его результата. Для младших подростков свойственно

соотносить характер и результат взаимодействия с особенностями и конкретными действиями своих партнеров по общению.

Полученные диагностические данные указывают на то, что усиление интернальной позиции в подростковом возрасте происходит, в том числе, и за счет осознания ответственности в сфере межличностного взаимодействия.

Наличие в обеих группах общей экстернальной тенденции (Ио), позволяет говорить о недостаточной сформированности у подростков обеих групп такой интегральной личностной характеристики как ответственность.

Полученные результаты, на наш взгляд, следует соотнести с данными других исследований. Так, например, исследования К. Муздыбаева свидетельствуют о связи локуса контроля с толерантностью. Интернально ориентированные субъекты в отличие от экстернально ориентированных имеют более высокие показатели степени толерантности, социабельности, умственной подготовленности, ответственности, самоконтроля, принятия своего «Я», благополучия, в достижении чего-либо путем согласия. Экстернальным же людям в целом свойственны подозрительность, тревожность, агрессивность, конформность или авторитарность [2].

В результате изучения коммуникативной толерантности испытуемых двух групп нами была обнаружена возрастная динамика. Выявлены различия между младшими и старшими подростками по следующим шкалам:

- Непонимание, неприятие индивидуальности другого человека. Уже в подростковом возрасте человек становится терпимее к своеобразию, своеобразности других людей. У старших подростков более принимающая позиция в отношении многообразия человеческой индивидуальности.

- Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей. У старших подростков менее центрированная на себе, своем мнении позиция в отношении оценки окружающих. Использование себя в качестве эталона в оценочных ситуациях свидетельствует о некоторой инфантильности и личностной незрелости младших подростков.

Более высокие показатели по шкале «неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности» у младших подростков свидетельствуют о том, что далеко не все из них достигли в своем нравственном развитии уровня конвенциональной морали. Старшие же подростки демонстрируют высокий уровень толерантности именно по этому показателю. Такая динамика свидетельствует о том, что подростковый возраст является значимым периодом для децентрации, для развития терпимости, умения учитывать состояние другого человека и его право на ошибку.

В целом, мы можем говорить о том, что для младших подростков более свойственно ожидание регламентированного поведения других людей, которое соответствует сложившимся у них представлениям. На наш взгляд, это можно объяснить особенностями этой стадии подросткового возраста: стремление самому быть «как все», но и «другой» тоже должен быть «как все». Общая идентификация объединяет подростков в «Мы» и создает ощущение защищенности. Кроме того, младшие подростки не всегда еще умеют адекватно оценивать состояния других людей.

Полученные данные, на наш взгляд неслучайны, поскольку позволяют предполагать существование связи между «толерантностью-интолерантностью» подростков и коммуникативной (межличностной) толерантностью, которую рассматривают в качестве основания общей толерантности личности и генетически исходной формы для частных видов толерантности. Данные ряда исследований свидетельствуют о возрастании толерантности как личностной характеристики к концу обучения в школе [1].

Изучение мотивации аффилиации по методике А. Мехрабиана выявило различия по показателю стремления к принятию у младших и старших подростков на уровне диагностической значимости - $t_{эмп.} = 2,5787$.

Различия в показателях стремления к принятию между младшими и старшими подростками можно объяснить тем, что у младших подростков более интенсивны процессы группирования. Для них важно быть принятыми практически в любую из групп. У старших же подростков более критичное отношение к составу группы, более избирательное отношение к выбору партнеров по общению.

Кроме того, полученные результаты следует соотнести с диффузностью, нестабильностью самооценки младших школьников. Неустойчивая самооценка является фактором повышенной тревожности, снизить которую подростку удастся в процессе общения. Для него важно быть принятым, понятым, еще и потому, что сам себя подросток не всегда понимает.

В старшем подростковом возрасте стремление к принятию не столько снижается, сколько становится более адресным, целенаправленным. Старший подросток стремится не к общению вообще, а к общению с референтными для него группами, со значимыми для него людьми.

Исследование такого возможного проявления во взаимодействии, как наличие агрессивных и враждебных тенденций испытуемых, производилось с помощью опросника А. Басса - А. Дарки. Средние значения общей шкалы агрессивности в группе старших подростков находятся в пределах нормы, а в группе младших подростков - на ее границе. Что касается отдельных шкал, то различия по ним достигают статистической значимости, за исключением шкал: «Раздражение», «Обида» и «Чувство вины». Агрессивность в межличностном взаимодействии в разных своих проявлениях более свойственна младшим подросткам. Полученные данные позволяют предполагать, что при переходе к старшему подростковому и юношескому возрасту уровень агрессивности снижается в соответствии с уменьшением возбудимости и импульсивности поведения, улучшением коммуникативности, возрастанием эмоциональной устойчивости.

Результаты диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии мы соотнесли со шкалой развитости эмпатических тенденций.

У большей части и младших и старших подростков показатели эмпатии соответствуют среднему (нормальному) уровню. Различия проявляются в показателях низкого и высокого уровней. Ни у одного из испытуемых младшего подросткового возраста показатели эмпатии не достигают высокого уровня, а у старших подростков нет показателей ниже среднего уровня.

Метод математической статистики не подтвердил значимость различий по показателю среднего уровня эмпатии, однако, по общему показателю поликоммуникативной эмпатии различия достигают диагностической значимости.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены различия в таких показателях межличностного взаимодействия у младших и старших подростков, как уровень интернальности в области межличностного взаимодействия; коммуникативной толерантности; мотивации аффилиации; наличии агрессивных и враждебных тенденций, а также поликоммуникативной эмпатии.

Полученные диагностические данные могут быть полезны педагогам и психологам в работе со школьниками данной возрастной категории, а также могут быть использованы для психологического просвещения родителей подростков при решении воспитательных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведева И.А., Гусева Е.Д. Психологические характеристики подростков, предпочитающих Интернет-общение // Материалы III Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: пути и методы развития». Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. С. 93-95.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности. УРСС, 2010. 238с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512с.

CHARACTERISTIC DIFFERENCES IN INTERPERSONAL COMMUNICATION OF JUNIOR AND SENIOR TEENAGERS

© 2014

I.A. Medvedeva, Associate professor of the department «Applied psychology»,
Penza State University, Penza (Russia), iamedvedeva@inbox.ru

УДК 572.14

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2014

М.М. Миленина, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
*НИИ «Институт одаренного ребенка» НАПН Украины, Киев (Украина),
postscriptomb@gmail.com*

Тема настоящего исследования является вводной в сферу наук, которые современными украинскими учеными привлекались к контекстному сравнению в ракурсе философских и психологических исследований довольно опосредовано и бегло. На наш взгляд, внимание к направлениям, включенным в круг антропологических исследований (семиотическая антропология, зоосемиотика, этология, когнитивная лингвистика, психиатрия, палеонтология и нейрофизиология), может быть достаточно продуктивным для осмысления многих вопросов, касающихся понимания цивилизационного развития человеческого интеллекта и дальнейших перспектив.

Отправной точкой обозначенных наук является исследовательский фокус на человеке как мыслящем живом существе, использующем в течение своего видового становления совершенно уникальные структуры адаптации к действительности, отличающие его от иных существ. В ракурсе понимания человека как живого существа, отличного по своим субстанциальным характеристикам от других форм биологической жизни на земле, мы можем ответить на ряд ключевых вопросов, не принимая во внимания которые двигаться в осмыслении природы человеческого интеллекта будет существенно сложнее.

Наиболее адекватный инструментарий для решения обозначенного вопроса, на наш взгляд, предоставляют методы и подходы этологии в понимании адаптивных функций живых организмов к окружающей среде.

Ключевой же интерес настоящего исследования – установление и организация интеллекта как отличительная черта эволюционного процесса, замыкающегося на человеке и попытаемся проникнуть вглубь понимания того, что есть интеллект на примере сравнения жизнедеятельности животного и человека.

Для структурированного обозрения данного вопроса предлагаю остановиться на ключевых аспектах, которые антропология рассматривает как отличительные в жизни человеческого вида, и продемонстрировать наглядно на нескольких примерах, как междисциплинарный подход, восходящий к антропологическим дисциплинам, раскрывает полноту вопроса о природе человеческого интеллекта.

Человек использует открытые знаковые системы, обладающие возможностями постоянного расширения, реинтерпретации, реорганизации [17]. Одна из самых важных знаковых систем, которые создает и активно использует человек, - это речь. Обратимся к вопросу, неоднократно попадающему в исследовательских фокус ученых разных сфер гуманитарных наук: зарождение человеческой речи как один из основных факторов развития человеческого интеллекта и генетическая связь развития речевой способности и шизофрении. Зарождение речевой способности сделало доступным для человека пребывание не только в мире вещей и действий, но и в мире идей. Человеческая речь представляет собой знаковую систему, упорядоченную по очень сложному принципу взаимодействия знаков между собой [7]. Говоря более упрощенным, не лингвистическим языком, когда у наших предков начала развиваться речь, у них появилась возможность воспринимать мир не буквально, а символически. Человеческий язык – это некая материя, третья реальность между миром вещей и человеческим мозгом, проводник от воспринимаемого к воспринимающему через знак. Любой знак имеет форму выражения и форму содержания. Форма выражения знака всегда остается неизменной, в то время как форма содержания может совмещать в себе множество значений, порой взаимоисключающих, а порой и вовсе иметь набор содержательных критериев, но отсылать их к знаку, который в материальном мире не существует, является пустым знаком, терминологическое определение которому дал французский исследователь Бордийяр как симулякр - «копия», не имеющая оригинала в реальности, репрезентация того, чего на самом деле не существует [6].

Жан Бодрийяр определяет следующий порядок симулякров: 1 порядок - имитации, чучела, копии, подделки; 2 порядок - функциональные аналоги, серии; 3 порядок - гиперреальность (деньги, мода, ДНК, модель, общественное мнение).

Данные обозначения приведены здесь для того, чтобы показать, насколько человеческий язык по соотношению формы и значения представляет совершенно неоднозначную и сложную организацию между восприятием и действительностью, чего не наблюдается ни у одного другого вида живых существ: для собаки колбаса или любая другая еда – это исключительно колбаса, пища, она не может, в отличие от человека, рассматривать пищу как поэтический образ, средство к выражению аскезы, искусство, экспериментаторство и иные смысловые вторичные наслоения, которыми человеческий мозг посредством языка наделяет тот или иной объект реальности.

Иными словами, в момент зарождения человеческой речи, допустим, слово «молоко» имело одно значение – секреция молочных желез для кормления ребенка. В процессе же развития человеческой культуры денотат «молоко» стал вмещать в себя множество самых невообразимых значений: от поэтических ассоциаций до использования символа молока в магических практиках. На основе этого созданы целые словари символов, мифологические справочники, культурологические обзоры, толкующие один и тот же символ разными значениями, причем чем проще символ, тем более сложными и многоаспектными значениями он обрывает. Помимо эволюции человеческой речи в ракурсе соотношения знака и содержания, язык развивается еще в одном сложном направлении: создании системы, структуры которой взаимодействуют между собой по определенным законам.

Давайте посмотрим на грамматическую содержательную часть человеческого языка. В ней отражены представления человека о времени (в категориях настоящего, будущего и прошедшего времени), пространства, рода, числа и уют языковую картину мира - исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов,

своего рода коллективную философию, которая усваивается в качестве обязательной всеми носителями языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. Это убедительно подтверждает гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа – концепция, согласно которой структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Ученые утверждают, что человеческий язык – а согласно изложенному выше, этот исключительно человеческий инструмент адаптации к окружающей среде – это продукт шизофренического начала в развитии человека. Ведь язык, помимо того, что он представляет собой устную речь и письменное ее отображение – является и определенной символической реальностью, бытующей внутри человеческого мозга, которая позволяет человеку пребывать не только среди мира вещей, но и среди мира идей.

Даже если мы посмотрим на нашу с вами повседневность, несложно заметить, что помимо речевого потока, с помощью которого мы обмениваемся информацией друг с другом, мы пребываем в постоянном неумолкающем речевом внутреннем процессе, который может, безусловно, состоять не из слов, а из образов, но который конструируется по таким же законам, по которым конструируется человеческий язык. Иными словами, шизофрения возможна только там, где есть речь, и зарождается она в представителях нашего с вами вида вместе с зарождением человеческой речи, которая, безусловно, является одним из субстанциональных критериев разветвления эволюции жизни от животных к *homo sapiens*. Психиатры, заимствуя подходы семиотики, исследуя шизофрению и в целом все формы неврозов и психозов, приходят к выводу о том, что болен не человек, а болен текст, который человек воспроизводит [5, с. 24]. И шизоидная личность – это личность, у которой языковая картина мира конструируется не по конвенциональным законам, а иначе. Внутри шизотипичной картины мира символы, которые обозначают те или иные вещи, приобретают иные значения, нежели это принято в устоявшихся рамках культуры, и вступают между собой в иные субъектные, пространственные и временные отношения, нежели это установилось в форме языка.

Иными словами, человек, младенец, осваивая речь, конструирует внутри себя определенную картину мира, согласно с которой он в дальнейшем и будет действовать и вступать в коммуникации. Если освоение речи ребенком имеет определенные нарушения, скажем так – если человеку по тем или иным причинам прививается не регламентированная картина мира, если не передаются или передаются в травматическом порядке определенные субъект-объектные ориентиры, временные или часовые, они закрепляются в сознании человека на уровне языковой модальности его существования и в последствии формируют то поведение и восприятие, которые будут соответствовать критериям данной модальности. В результате генетического отбора так сложилось, что определенная картина мира сформировалась и устоялась, как всеобщая, «нормальная», поскольку в максимальной мере соответствует запросам адаптации человека во внешней среде. Так называемые искажения в картине мира, сформировавшейся в результате данного отбора, указывают лишь на то, что адаптивные ее функции уступили место иным – ссылаясь на Бинсвангера назовем их – экстравагантным способам освоения действительности.

Теперь для того, чтобы подкрепить нашу гипотезу о том, что шизофреническое начало в развитии интеллекта связано с развитием речи как сложной знаковой системы осмысления действительности и коммуникации, обратимся к вопросу о том, насколько специфическим для человеческого вида является употребление знаковых систем, используют ли знаковые структуры животные, чем они отличаются от знаковых структур человека и можем ли мы говорить о знаковости как одной из фундаментальных характеристик интеллекта.

На самом деле, многие виды животных используют знаки, более того – животные используют знаки в ритуальных целях, придавая первичному значению предметов символическую осмысленность.

Об этом много писал Метерлинк в своих работах «Жизнь пчел» и «Разум цветов», Фриш, изучающий осязание, зрение и вкус пчел, Эмиль Бенвенист, Тьюнинг, Джон Фой Нойман и другие ученые, изучающие использование знаковых структур у животных. В результате этих исследований были выявлены две ключевые отличительные особенности:

1. Знаковые системы у животных передаются генетически.

2. Знаковые системы у животных служат вторичным орудием их взаимодействия с миром.

Наиболее наглядно это прослеживается у насекомых на примере пчел, символическое поведение которых подробно исследовано К. Фришем [31]. Пчела, вылетая из улья, откликается на призыв цветка. Она за счет цветка продлевает свой род, а цветок за счет пчелы – свой. Пчела изучает расстояние до цветка по пульверизированному солнечному свету. Математическую длину она переводит в знаки и символы. Когда пчела на исходе своего рабочего дня возвращается в улей, она танцует ритуальный танец, в каждом движении и количестве оборотов которого закодирован маршрут и расстояние до цветка. При этом у нее есть образец меда, которым она после этого ритуального танца охотно делится с другими пчелами, которые, распробовав мед, могут наведаться к тому же цветку по аналогичному маршруту, закодированному в танце пчелы. Пчелу никто не обучает технике танца и символам, и умение воспроизводить символы, и понимание, как их интерпретировать, заложено у животных генетически. Чего, например, совершенно невозможно сказать о владении знаковыми системами у человека. При этом знаки, которые животные используют в символических целях, представлены в каждом виде со значительными ограничениями. Пчела никогда не станцует танец, превосходящей по своей композиционной составляющей тот, который ей передался генетически. У человека же генетическая, инстинктивная память уступает интеллекту, и поэтому знаковые системы человека могут пребывать в бесконечном процессе происхождения предшествующих форм.

Почему же все сформировалось таким образом и где проводить грань, отделяющую инстинкт от интеллекта? Для этого от анализа человека через сопоставления с животными пойдём ещё дальше – восходя к обозначенным наукам ответим на вопрос, как можно понимать особенность жизни по отношению к живым существам. По Бергсону жизнь – это порыв, стремление чего-либо достичь, присущее в каждом существе, но в разных формах. У человека этот порыв отличается от всех других и связан прежде всего с интеллектом.

Жизнь преодолевает сопротивление неодушевленной материи, это стремление, сущность которого состоит в том, чтобы пройдя форму зародыша создать фактом своего роста расходящиеся направления, по которым распределяется её порыв [4, с. 21]. Распределение этих расходящихся направлений наблюдается во всех проявлениях жизни. Приводя пример, заимствованный из психологии, можем наблюдать в феномене характера человека. В единой и неразделенной индивидуальности, когда человек ещё ребенок, заключаются как бы различные личности, которые могли быть вместе потому, что находятся ещё в состоянии зарождения. По мере роста эти индивидуальности становятся несовместимы и мы вынуждены делать выбор. Иными словами, наш жизненный путь усеян обломками того, чем ты начинали быть и чем мы могли бы сделаться.

Природа же сохраняет в себе все стремления. Так, например, если сопоставить устремления жизненного порыва в человеческом обществе и у муравьев, то мы увидим,

что муравьи объединены, сплочены и дисциплинированы. Люди же разобщены и враждебны по отношению друг ко другу, но способны к прогрессу.

Изучения развития состоит в том, чтобы выделить известное число расходящихся направлений, оценить важность происшедшего на каждом из них, определить и измерить разъединившиеся стремления.

Подытоживая, следует акцентировать на том, к чему нами были затронуты изложенные вводные ключевые понятия. На наш взгляд, современные исследования одаренности допускают огромное упущение в недостатке исторического и естествоиспытательского подхода к пониманию сущности одаренности. Мы убеждены, что понимание чего-либо должно иметь отправную точку в двух ракурсах: 1) какими в действительности были вещи, и 2) как вещи стали тем, чем они являются. Безусловно, для этого необходимо выйти за пределы того гуманитарного инструментария, который мы используем для понимания того или иного фрагмента знаний о природе человека, в том числе о его одаренности. Отречение человека от инстинктивных удовлетворений может рассматриваться не только в рамках системного подхода, как, например, при генезисе интеллекта или генетическом отборе, но и проследиваться на локальных уровнях: формирование человеческой культуры, субкультур, микроистории, трансформации мифологического мышления в историческое и обратный вектор – от естественнонаучного знания к рациональному объяснению мифа и религии, понимание общей иерархической структуры человеческих онтологических возможностей, механизмы защиты человеческого эго, способы конструирования собственной реальности и языковой картины мир, стратегии языковых коммуникаций и многие другие бесчисленные вопросы, которыми обеспокоены такие науки, как зоопсихология, этология, этнолингвистика, семиотика, культурная антропология. Безусловно, существенный вопрос состоит и в том, насколько мы готовы быть экспертами в вопросах человеческого интеллекта и вносить свой вклад в понимание того, что есть человек как антропологическая тайна и насколько мировой дискурс в понимании природы человека является для нас актуальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология исследований культуры. Т. I. СПб., 1997.
2. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. СПб., 1993.
3. Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Л., 1990.
4. Бергсон А. Творческая эволюция / пер с фр. В.А. Флеровой. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998.
5. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психологию. 1999, М.: КСП+, Ювента, Ленато.
6. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: «Добросвет», 2000.
7. Бурлак С. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. М.: Династия, 2011.
8. Бутовская М. Власть, пол и репродуктивный успех. М.: Век 2, 2005.
9. Ван Геннеп А. Обряды перехода: систематическое изучение обрядов. М., 1999.
10. Дуглас М. Чистота и опасность. М, 2000.
11. Дьяков. Жан Бодрийяр: Стратегии «радикального мышления» / Под ред. А.С. Колесникова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008.
12. Самарская Е. Жан Бодрийяр и его вселенная знаков // Бодрийяр Жан. Общество потребления. Его мифы и структуры. М., 2006.
13. Клакхон К.К.М. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб, 1998.
14. Клейн Л. История археологической мысли. В 2-х томах. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2011. (Т.1 688 с. Т.2 626 с.).
15. Крадин Н.Н. Политическая антропология. М, 2004.

16. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Астрель, 2011.
17. Лич Э. Культура и коммуникация. Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии. М., 2001.
18. Малиновский Бр. Аргонавты западной части Тихого океана. М., 2004.
19. Мердок Дж.П. Социальная структура. М., 2003.
20. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
21. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. М., 1996.
22. Поршнева Б. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. М.: Алтея, 2007.
23. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Рубинштейн С.Л. 2-е изд. (1946г.) СПб., 2002. 720с.
24. Руднев В. Апология нарциссизма. М.: Аграф, 2007. 272с.
25. Руднев В. Философия языка и семиотика безумия. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2007. 528с.
26. Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе. М., 2001.
27. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
28. Тайлор Э. Первобытная культура. М., 1989.
29. Тернер В. Символ и ритуал. М., 1983.
30. Токарев С.А. История зарубежной этнографии. М., 1978.
31. Фриш К. Из жизни пчел / отв. ред. Халифман И.А. М.: Мир, 1980.
32. Шрадер Х. Экономическая антропология. СПб., 1999.
33. Эванс-Притчард Э.Э. История антропологической мысли. М., 2003.

CIVILIZATIONAL CRITERIA OF INTELLECT DEVELOPMENT: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

© 2014

***M.M. Milenina**, candidate of philological sciences, senior researcher
Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine), postscriptomb@gmail.com*

УДК 378.147(07)+371:811

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

© 2014

***T.M. Mishenina**, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент
кафедры украинского языка
КПИ ГВУЗ «Криворожский национальный университет», Кривой Рог (Украина),
t.mishenina@gmail.com*

Изменение парадигмы образования от традиционной к инновационной требует от высшей педагогической школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как специалиста, и не только такого, который имеет сложившиеся предметные компетенции, в совершенстве овладел филологические науки, но и свободно ориентируется в новейших достижениях в области педагогической деятельности, обладает новейшими технологиями обучения и воспитания. Государственные требования к подготовке будущего учителя филологических специальностей направлены на компетентно-ориентированную подготовку учителей филологических специальностей, в которой сочетаются отраслевой и психолого-педагогический компоненты.

В трудах педагогов разработаны концептуальные подходы к профессиональной подготовке педагогов, формирование их профессиональной компетентности (А. Алексюк, Н. Бирик, И. Зязюн, Н. Кузьмина, В. Луговой, А. Маркова, В. Слостенин, М. Фицула); раскрыты педагогические основы компетентностной образования (В. Краевский, И. Подласый, Е. Пометун, С. Слепкань, А. Хуторской); раскрыта сущность и рассмотрена структура профессиональной компетентности учителя (В. Адольф, В. Байденко, В. Демин, Л. Петровская).

Тенденция включать образовательную деятельность в культурный контекст, соотносить ее с культурными ценностями общества наблюдается в работах В. Бакирова, Л. Герасиной, Д. Гольдшмидта, А. Майера, Л. Олеха, Ф. Паульсена, Н. Победы, Б. Пойзнера, О. Якубы. Проблемы регионального развития образования рассматривают В. Горюнянко, Г. Климова, О. Навроцкий, А. Сидоренко, Л. Сокурянська, И. Шеремет и другие.

Цель статьи – определить направления подготовки будущих учителей филологических специальностей в смысле современной педагогической парадигмы.

Осуществление необходимых изменений в системе учебных заведений профессионального образования с учетом сохранения стабильности и устойчивости системы, а также возможности ее к самообеспечению, считаем, что изменение функций элементов профессионального образования будет оптимальной при условии развития следующих направлений:

1. Основы профессионального образования должны рассматриваться как базис для родственных профессий на первом этапе обучения и многоуровневой профессионального образования, базируется на нем, на следующих этапах. Важно определить, какие дисциплины должна содержать начальное профессиональное образование, чтобы на ней выстраивался многоуровневый дом непрерывного профессионального образования. В содержании учебного плана подготовки будущих филологов речь идет прежде всего о дисциплине профессионального блока; дисциплины, устанавливает университет (предусматривают спецкурсы, нарушающих проблемные вопросы в ближайшей области знаний: Этнолингвистика, Этнография, Основы лингвокультурологии, Этнодемографическая история Украины, Мультимедийные средства обучения).

2. На этапе начального профессионального образования требуют выделения и дальнейшей разработки теоретические компоненты, что позволит при необходимости менять квалификацию, учиться по нескольким профессиям сразу, для более уверенного поиска рабочего места на рынке труда.

3. На этапе высшего, послевузовского, дополнительного профессионального образования определяющим направлением является обучение взрослых.

4. Информатизация высшего образования, предполагает прежде всего внедрение корпусной лингвистики. Корпус дает возможность проанализировать цитации объемом от десятков до сотен соответствующих форм слова, соответственно, делает возможным осуществление процедуры филиации и семантизации, основанные на эмпирической базе с обеспечением большей достоверности и надежности правильного определения всех возможных в рамках парадигмы значений и описания их в словаре; оптимальный выбор из многих подлежащей иллюстрации. Практически корпус обеспечивает максимальную полноту отбора слов в реестр словаря благодаря своему объему, репрезентативности и сбалансированности. Информатизация высшей школы способствует активном использовании в процессе гуманитарной подготовки будущих филологов внесения в систему автоматизированных справочников. При выполнении любых упражнений пользователь всегда может получить справочную информацию об учебной проблеме.

Дидактически направленное использование компьютерных учебных материалов по профессионально ориентированным предметам в процессе гуманитарной подготовки

будущих учителей выдвигает следующие методические требования к электронным учебным материалам: 1) направленность учебной программы на контроль или учебы, на определенный вид речевой деятельности; 2) коммуникативная направленность учебной программы; 3) направленность на предупреждение или ликвидацию типичных ошибок, возможность реагирования на типичные ошибки, предусмотрение ситуации нескольких вариантов правильных ответов, способствует функционированию программы в гибком режиме, адаптирует к индивидуальным особенностям будущих специалистов .

Учитывая определение и лексикографическую ориентированность корпуса современного украинского языка , формулирование задач для будущих учителей филологических специальностей детеминуются следующими характеристиками: заголовочность (воспроизведение территориальной специфики языковой системы в пределах Украины и за ними); фрагментарность (корпус составляет текстовые фрагменты, отобранные по существующим принципам отбора текстовых данных к корпусу) исследовательская направленность (ориентированность на широкий спектр лингвистических задач) динамичность (предполагает постоянное наполнение и обновление множества корпусной текстов) синхронность (охватывает уровень современного украинского языка); одноязычие (корпусная текстовые фрагменты являются результатом речевой деятельности носителей украинского языка).

На основе исследования тенденций развития современного образования удастся обнаружить закономерность перехода от системы образования к образовательному обучающего и воспитывающего общества. В связи с этим в обществе повышается роль и место педагогического образования. Образовательное общество – это общество, которое равные образовательные возможности и свободу выбора различных форм обучения, предлагаемых как институциональным образованием, так и самой жизнью, каждому члену общества. Надо учитывать, что это принципиально новая ситуация, когда образование коррелирует с культурой.

Концепция образовательного общества ЮНЕСКО, согласно выводам указанной докладе, основывается на следующих основных принципах:

1. Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее все его уровни и формы.

2. Включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров к подготовке, формальных, неформальных и позаинституциональных форм образования.

3. Горизонтальная интеграция: местное социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные организации, культурные, религиозные, между исследуемыми предметами, между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным) по ходу отдельных этапов жизни [6].

4. Подчеркивание вертикальной интеграции: между отдельными этапами образования (дошкольным , школьным, внешкольным), между различными уровнями и предметами внутри отдельных этапов, между различными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути, между различными качествами развития человека (качествами «надтемпорального характера» – такими, как физический, моральный, интеллектуальное развитие и т.п.).

5. Возможность создания альтернативных структур для получения образования .

6. Обучение в условиях разных поколений (в семье и обществе).

Развивая концепцию образовательного общества, М. Карелл к числу этих гуманистических тенденций относит: во-первых, признание большого разнообразия стилей обучения, причем не менее эффективных по сравнению с традиционными, во-вторых, признание того факта, что образование, протекающая в позаформальных структурах (семьи, социальных группах, с помощью масс-медиа), имеет то же самое значение, что и обуче-

ние в школе, и дополняет его, в-третьих, стремление к увязки всех форм институционального и неинституционального образования с социальными потребностями; четвертый, признанию права на обучение независимо от социально-экономических условий, социального статуса индивидов [5, 7].

Среди взаимосвязанных сфер образовательной деятельности в настоящее время выделяют институциональную образование, позаинституциональное образование (курсы, библиотеки, радио, телевидение, музеи, театры, клубы, церкви, политические, общественные и другие организации, деятельность которых организуется и проводится непрофессиональными педагогами) и окказионального образования (участие в жизни семьи, общения в кругу друзей, с соседями, в спорте и т.п.). Согласно данным, приведенным К.Кнаппером и А.Кропли, в Норвегии в 70-х годах в рамках формального образования приобреталось только 40 % знаний, а к 1990 г. эта цифра снизилась до 30 % [8, 9].

Институциональное образование имеет общие черты с позаинституциональной: и то и другое имеют целью обеспечить индивидууму овладения тем запасом знаний и умений, что оно не в состоянии приобрести в ходе окказионального образования. С другой стороны, эти два вида образования принципиально отличаются друг от друга с точки зрения организации и форм, содержания и предметов, а также групп потенциальных учеников.

Принципом, определяющим сущность и направления развития образовательных форм является принцип социоморфности. Сущность этого принципа заключается в признании того что образование в любой стране мира уникальная, индивидуальная, адекватная системе социальных, экономических, национально-этнических, демографических, культурных отношений и т.д. Социоморфность образования позволяет ей наиболее адекватно отвечать требованиям развития именно данного общества, с учетом его истории, традиций, социогенетическая механизмов (А. Субетто) [3]. Этот принцип позволяет убеждать от абсолютизации некоторых общецивилизационных тенденций развития образования. Особенности реализации принципа социоморфности в процессе модернизации образования можно обнаружить только на примере развития региональной и национальной образования.

Исследуя вопрос о создании национально – профилизованного образования, важно обратиться к понятию письменности и ее роли в осмыслении направлений модернизации образования. Современные программы модернизации образования основываются на фундаментальных принципах, учитывающих исторические требования этнических групп: а) хранение, передача и развитие культуры, языка и самобытности этносов; б) обеспечение соответствия образовательных, административных и стратегических функций системы образования конкретным потребностям этнических групп; в) установление постоянных связей между тремя важнейшими социальными институтами: семьей, общиной и школой; г) формирование нового отношения к этносам и поддержка проявлений этнической культуры как неотъемлемой части общенационального наследия.

Анализ тенденций развития образования за рубежом и в Украине показывает, что становление образовательного общества обусловлено как развитием методологических подходов, теоретических представлений, созданием концепций и программ их реализации, так и самым динамично меняющимся жизнью, насущными потребностями индивидов, познавательными запросами индивидов и социальных групп, определяемых социокультурную и хозяйственной динамикой.

Синтезируя предложения высказываются сегодня в концепциях региональной и национально-профилизованная образования, важно сделать методологический акцент на исключительной важности для современного этапа развития Украины идеи о создании единого культурно-образовательного пространства региона. Реализацию этой идеи мож-

но рассматривать как эффективную деятельность по переводу образования в область приоритетных сфер развития общества в рамках конкретных региональных программ стабилизации и развития. Становление и развитие всех форм институциональной, позаинституциональной образования и сознательное использование возможностей институциональной образования является идеалом развития образования в Украине. Принципиальное значение для обеспечения эффективных управленческих стратегических и тактических решений по развитию отечественных образовательных систем имеет осознание того, что сегодня место рождения новых технологий и фундаментальных открытий явно переместилось из университетской науки в науку корпоративную. Это означает, что специалисты по подготовке кадров оказываются менее компетентными в новых видах деятельности, чем их коллеги из производственных корпораций, и уже не в состоянии не только опережать развитие, но даже успевать за ним.

Подход к гуманитаризации должно соответствовать ее системной природе, поскольку гуманитаризация предполагает не просто приоритет человека в ряде образовательных явлений, процессов при сохранении неизменных связей; зависимостей между ними явлениями, процессами.

Смысл исторического анализа гуманитаризации в контексте ее социальных факторов заключается не в констатации фактов, отражающих закономерный ход исторических событий, которые создают ее «фон», а в выявлении тех программных положений, которые были основанием тех или иных социальных процессов, повлиявших на нее.

В процессе осуществления анализа процесса гуманитаризации образования беспристрастность исторической точки зрения обуславливается не формальной фиксацией тех или иных фактов в их исторических взаимосвязях, – поскольку речь идет о культурно-историческом феномене, каким является гуманитаризация, а вхождением в культуру (той страны) в соответствующем историческом времени, в рамках которой и с позиций которой следует рассматривать данное явление. Приобретает значимость понимания этого процесса самими носителями культуры, особенно это необходимо для сравнительного анализа, поскольку для и кого-то (или если) идея позаимствована не отвечает аутентичном ее воплощению (что вполне закономерно, ведь нет двух одинаковых культур), – чтобы адекватно определить, различия, выявленные в ходе анализа, является культурно-специфическими (типологическими), или они обусловлены различными уровнями развития сравниваемого явления.

Другим важнейшим показателем изменений является бурное развитие мировых интеграционных процессов. В связи с этим большое значение приобретают навыки кросскультурного общения и взаимодействия, что, в свою очередь, влияют на культурные стереотипы каждого спивсуспильства. Все большее влияние на культурные стереотипы осуществляет идея самобытности различных культур, их несводимости друг к другу или к классической культуры. В то же время приветствуется диалог, признается взаимовлияние и взаимодействие культур.

Итак, под образованием понимается не только механизм преемственности и передача новым поколениям прошлой и существующих культур, но и механизм подготовки к предстоящим состояний культуры. Поэтому цель образования – не просвещение, а формирование человека, подготовка личности к решению стоящих перед ним проблемных ситуаций. Как пишет В. Розин, «... образованный человек – это не только специалист и не только личность, например, человек культурный и подготовленный к жизни. Подготовленная не просто к нормальной жизни и отлаженного производства, но к испытаниям, к изменениям образа жизни. Например, стала естественным образовательное требование, связанное с умением учиться и переучиваться; должно стать естественным требование для образованного человека быть готовым к испытаниям, многократной изменения своих представлений, мировоззрения, мироощущения» [4, с. 40].

Важнейшее значение для становления новой образовательной парадигмы имеет выделение, осознание и преодоление в теории и на практике основных противоречий доминирующей системы традиционного обучения. Культурологический подход к анализу современного образования позволяет выделить следующие его противоречия:

1. Противоречие между направленностью содержания учебной деятельности в прошлое опредмечено в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта обучения на будущий содержание профессионально-практической деятельности и всей культуры.

2. Двойственность учебной информации – она выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности. Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы студенту/ученику вернуться в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически и, тем самым, оказаться причиной развития самой культуры.

3. Противоречие между целостностью культуры и ее овладения субъектом через множество меняющихся областей-учебных дисциплин как представительниц наук. Эта традиция закреплена распределением школьных педагогов на учителей-предметников и кафедральной структуры вуза.

4. Противоречие между средством существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение выступает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного из контекста как будущей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказываются вне процессов развития.

5. Принципиальным для построения новой парадигмы образования является осмысление и преодоление еще одного противоречия современного образования. Имеется в виду противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения учащимися.

Преодоление этого противоречия, основанного на искаженные понимаемой принципе индивидуализации (изоляция студента/ученика в индивидуальных формах работы и по индивидуальным программам, особенно в компьютерном варианте), связано с реализацией принципов диалогического общения и взаимодействия, предполагающие подчинение субъектов общения определенным моральным принципам и нормам отношений между людьми, взаимное учета их позиций, интересов и моральных ценностей, коррекцию собственного поведения. Такой подход обеспечивает вхождение человека в культуру и общественные отношения. Преодоление указанного противоречия является преодолением разрыва между обучением и воспитанием и решение проблемы соотношения обучения и воспитания [5].

К основным идеям культурологической парадигмы образования относится и идея понимания чужой культуры (М. Бахтин) и идея диалога культур (В. Библиер) [1]. Задача образования понимается в культурологической парадигме как образования человека культуры, человека, способного не только включаться в существующие формы деятельности и мышления, но переформулировать самые их основы, соединять разные культурные смыслы [2, с. 40].

Глобальный исторический направление связано с идеями антропокосмизма, осмыслением глобальных проблем современности, анализом новой картины мира и ее влияния на разработку новых подходов к образованию, осознанием роли образования в общецивилизационных кризисах.

Чрезвычайно важной для современного этапа развития Украины является идея о создании единого культурно-образовательного пространства региона, связанная с защи-

той и развитием культурной самобытности регионов, формированием потребностей и возможностей различных субъектов образования к сотрудничеству на благо общества. Единственным, культурным, образовательным и способным к развитию это пространство станет, если будут объединены и учтены потребности всех субъектов, заинтересованных в совершенствовании и развитии образования, – региональные управленческие структуры, научно- и культуроемкие производства, центры культуры, образования, информации, центры бизнеса и торговли, социальные и этнические группы, отдельные граждане. Привлечение столь различных субъектов в проектирование и наращивание культурно-образовательного пространства своего региона приведет к росту образовательной активности населения, создание новых общественных форм, в том числе социального, политического, духовного жизни, становления и развития личности как доминанты формирования гражданского общества.

Основные черты развития образования в Украине связаны с восстановлением целей, содержания, форм и средств образования. Новые модели образования отличаются от традиционных по следующим параметрам:

- *целям образования*: цель предыдущей модели образования – подготовка квалифицированных специалистов для народного хозяйства, цель новой модели – профессиональный и личностное развитие индивидов, всесторонняя, нравственно насыщенная подготовка к деятельности в проблемном мире. Традиционное образование готовит студента для жизни в индустриальном обществе, а инновационная и проблемно ориентированное образование – готовит студента жить в информационном обществе;

- *содержанию образования*: перестройка содержания связана с необходимостью формирования нового типа рациональности, введением этических компонентов, обязательным выделением этических аспектов профессиональной деятельности, акцентом на методологию и дидактический аспект деятельности, рефлексивность, развитие творческих способностей; усилением деятельностного аспекта обучения; введением проблемно ориентированного образования;

- *методам обучения*: переход от традиционной модели, использующей обычные лекционно-семинарско-практические формы работы, на которых студенты изучают теоретический и практический материал и отчитываются за определенные темы, к моделям инновационного образования, основанной на включении будущих специалистов в контекст будущей профессиональной деятельности, что подразумевает использование активных методов обучения – имитационных, ситуационных, деловых игр, практикумов по психологии творчества, олимпиад, конкурсов, творческих дискуссий и т.д., развивающие навыки проектирования и менеджмента. Особое внимание уделяется технологиям дистанционного обучения, предназначенные для использования в рамках проектно-информационной модели обучения. Видами занятий при этом являются консультации, теледискуссии, телеконференции, индивидуальные и групповые проектные работы; технологии дистанционного обучения используются как средства, обеспечивающие свободный доступ к базам знаний и баз данных; проанализированы роль и методы дистанционного обучения в становлении самообразования и саморазвития будущих специалистов;

- *по формам образования*: переход от институциональных форм организации образования в интеграции институциональных и окказиональных форм образования, которые обеспечивают разнообразные потребности и возможности учащихся, а также учитывают огромный образовательный потенциал знания, функционирующей в обществе, образовательные возможности средств массовой информации и форм образования, обеспечиваемых интеграцией науки, производства и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 413с.
2. Лавріненко М.В. Особливості життєдіяльності сім'ї в умовах трансформації українського суспільства // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття : колективна монографія. К. 1999. С. 590-606.
3. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности. Харьков, 1991, 168с.
4. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. М. 1992. С. 40-52.
5. Яковлев А.А. Становление образовательного общества на рубеже тысячелетий // Труды междунар. научн. конф. «Человек, культура, цивилизация на рубеже II-III тысячелетий». Волгоград, 2000. С. 231-234.
6. Dewey J. Democracy and Education. N.Y.: Univercity Press, 1922. 324p.
7. Inglehat R. The sientent revolution: Changing values and political styles among wes-tem publics. Princenton: Princenton University Press. 1977.
8. Habermas J. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handels. Frankfurt a.M., 1984. S.119,
9. Knapper K., Cropley A. Lifelong Learning and Higher Education. Wash., London: Croom Helm. 1985.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

© 2014

T.M. Mishenina, doctor of education candidate of pedagogical sciences, of the department Ukrainian language
Krivoy Rog National University, Krivoy Rog (Ukraine), t.mishenina@gmail.com

УДК 37.091

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО РАЗВИТИЯ

© 2014

P.B. Motsik, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика»
Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко,
Каменец-Подольский (Украина), motsik_kp@mail.ru

Информационно-компьютерные технологии все глубже проникают во все сферы деятельности общества, предоставляя новые, более эффективные возможности по обработке всех видов информации, и являются сегодня главной инфраструктурой, способствующей росту экономики. Компьютеры играют огромную роль в нашей работе, образовании, досуге и средствах общения. Информационно-компьютерные технологии дают людям возможность, избавившись от рутинной работы, генерировать новые идеи и претворять их в жизнь, они во многом определяют день сегодняшний, но еще в большей степени - день завтрашний.

Очевидно, что дальнейшее становление информационного общества повлечет за собой радикальные изменения в сфере производства и деловой активности людей, а также и во всей социальной сфере. Будущим поколениям предстоит решать проблему адаптации к условиям жизни в этом обществе, где решающую роль будет играть информация

и научные знания - факторы, которые станут определять как общий стратегический потенциал общества, так и перспективы его дальнейшего развития.

Сегодня количество профессий, связанных с использованием информационно-компьютерных технологий возрастает. И, соответственно, резко возрастает потребность в специалистах, которые хорошо знают компьютер и современное программное обеспечение, умеют работать с информационными ресурсами, умеют моделировать процессы, реально встречающиеся в профессиональной деятельности, выбирать те или иные компьютерные технологии, необходимые для решения конкретных профессиональных задач.

Колоссальную роль в современном обществе играет развитие индустрии информатики, и как всякая индустрия, индустрия информатики основана на определенной технологии, которую часто называют новой информационно-компьютерной технологией, в основе которой и лежит наука - информатика.

Технология – стиль современного научно-практического мышления. Технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, а это означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости, в том числе и педагогического процесса [5].

Поскольку компьютер является высокопроизводительным инструментом, происходит повсеместное использование персональных компьютеров и информационных сетей, обеспечивающих доступ к обширным информационным ресурсам. С ростом объема информационных потоков появился новый вид ресурса – информационный. Своевременная и полная информация становится в современном обществе важнейшим фактором экономического роста. Использование компьютеров приводит к коренной перестройке не только технологии производства, но и технологии распространения и получения информации. Коммуникации играют одну из самых важных ролей в функционировании любого предприятия. Для обеспечения оперативного обмена информацией, электронными документами сегодня широко используются такие технологии как электронная почта, видеоконференции и т.д. Важным источником получения информации является глобальная компьютерная сеть Интернет. С помощью таких услуг сети Интернет, как телеконференции, форумы можно извлекать разнообразную научную и техническую информацию из многочисленных баз данных, организовывать диалоги в реальном времени с людьми, находящимися в отдаленных регионах, просматривать официальные сведения организаций и т.д. [6, с. 16-17].

Для развития страны в целом принципиально важным в информационном обществе становится информационное развитие каждого члена общества. В условиях радикального усложнения жизни общества, его технической и социальной инфраструктуры, решающим становится изменение взаимоотношений людей и информации, которая является таким же стратегическим ресурсом общества, как продукты питания в «аграрном», и традиционные материальные или энергетические ресурсы в «индустриальном» обществе.

Одной из таких проблем является «информационный взрыв», т.е. избыток доступных многим современным людям данных, которых появляется больше, чем в состоянии переварить человеческое сознание, служит причиной снижения качества мышления среди людей, в том числе, образованных членов общества [3, с. 49-50]. Информационная перегрузка – это сегодняшняя реальность.

Можно сказать, что информатизация общества сводится к формированию информационно-компьютерных технологий и созданию условий эффективного их использования в различных общественных системах в целях социального прогресса. Таким образом, информатизация общества – это необходимое условие научно-технического, социального и политического прогресса в обществе. Результатом применения новых информационно-компьютерных технологий является предоставление пользователю интересующих его данных в виде информационных услуг на базе информационных продуктов.

Новые информационно-компьютерные технологии, в отличие от традиционных, предполагают предоставление пользователю средства доступа к информационному продукту (средств поиска, обработки, представления и т. п.). Подобная возможность связывается с понятием информационной услуги. Появление информационных услуг расширило спрос на информационные продукты (продукты информационной деятельности), которые представляют собой совокупность данных, предназначенных для дальнейшего распространения. При этом получаемая информация воспринимается как первичные данные, которым еще только предстоит стать информацией, будучи воспринятой в рамках информационных моделей пользователей.

Информационная услуга является наряду с информационным продуктом важнейшей характеристикой новых информационно-компьютерных технологий.

В настоящее время рабочее место каждого специалиста, как правило, оборудовано компьютером. Новые информационные технологии сегодня позволяют дополнять текстовые материалы графиками, видеоматериалами, звуковыми фрагментами. Такая обработка предполагает возможность объединения данных, их группировку, сортировку, расчет характеристик и параметров статистического анализа: определение средних величин, параметров разброса, построение гистограмм, графиков, определение функциональных зависимостей и т.п. Грамотное применение методов математической статистики и информационно-компьютерных технологий позволяет выявить закономерности в различных процессах, строить математические модели и др. [7].

Альтернативы информатизации нет. Сегодня одной из важных проблем развития информационной среды является проблема готовности населения к переходу в информационное общество.

Информатизация общества предполагает организацию компьютерного ликбеза населения, подготовку и переподготовку кадров, компьютеризацию всех звеньев образования от начальной школы до вуза и системы послевузовского образования, создания сети по переквалификации работников, формирования, особенно у молодежи, новой информационной культуры.

Большинство ученых считают информационную культуру необходимой и важной частью общей культуры. Общая культура призвана обеспечить человеку возможность воспринимать и преобразовывать окружающий мир и самого себя, она формирует и реализует сущностные смыслы человека, а информационная культура служит условием, обеспечивающим это восприятие, предпосылкой для распрямления всего богатства материальной и духовной культуры.

«Информационная культура – это систематизированная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленных на удовлетворение как профессиональных, так и не профессиональных потребностей» [1].

Наиболее полно и точно, на наш взгляд, определяет информационную культуру личности Н.И. Гендина: «Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий, является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [2, с. 10-11].

Потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих арсеналом информационно-компьютерных технологий, превращается в ведущий фактор его образовательной политики. Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой об-

разования, задачу формирования основ информационной культуры будущего специалиста.

Процесс формирования новой информационной среды общества создает уникальные возможности для развития человека, для эффективного решения многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. Использовать эти возможности смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями и умениями ориентироваться в новом информационном пространстве.

Очевидно, что любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается сегодня общество, неизбежно сказываются и на состоянии сферы образования. Сфера образования, в свою очередь, способна и обязана оказывать свое существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе. Таким образом, успехи любой страны в XXI веке в полной мере зависят от наличия современной образовательной и информационной сферы общества. Информационная сфера, в первую очередь, зависит от квалифицированных кадров, которая, в свою очередь, в решающей степени зависит от системы образования в стране. Сфера образования находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к ее меняющимся потребностям и, вместе с тем, активно влияя на состояние среды, предопределяет и сами эти потребности [5].

Одной из главных проблем современного общества является противоречие между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком. Образование сегодня находится на острие проблем. Именно образование принципиально работает на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге, - экономический, нравственный, духовный потенциал общества.

Темпы технологического и научно-технического прогресса сегодня таковы, что многие знания устаревают уже после двух-трех лет. Опережающее образование ориентируется на будущее, на те условия жизни профессиональной деятельности, в которых окажется выпускник вуза после его окончания. Среди качеств, которые позволят им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века можно выделить: системное научное мышление; информационную культуру; творческую активность.

Важное место в системе опережающего образования должно занимать изучение последних достижений в области информатики, ее средств и методов, а также перспектив дальнейшего развития и практического использования. Таким образом, идея опережающего образования в значительной степени соответствует концепции образования на протяжении всей жизни человека.

Современные компьютеры открывают новые пути в развитии навыков мышления и умения решать профессиональные задачи при обучении будущих специалистов в вузе. Работая с компьютером, студенты приобретают необходимые навыки, которые в дальнейшем будут способствовать формированию готовности к использованию информационно-компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, при работе за дисплеем компьютера активизируется образное мышление студентов, развиваются навыки ассоциативного мышления, необходимого для умозаключений по аналогии. На экран дисплея можно высветить решение в виде картинок, наблюдать динамику процессов в виде движущихся объектов, можно совмещать различные изображения, строить трехмерные тела и вращать их вокруг произвольных осей и т. д. Так что при использовании компьютеров при решении многообразных задач резко возрастает и творческая активность студентов. Применение студентами средств информационно-компьютерных технологий в процессе изучения основ наук способствует повышению эффективности воспитательно-образовательного процесса в области овладения умением самостоятельного извлечения и представления знаний. Развивая в себе способности самостоятельно приобретать знания и овладевать новыми информационно-компьютерными

технологиями, выпускник тем самым будет готов поддерживать свою квалификацию на современном уровне [4, с. 59-62].

Использование средств информационно-компьютерных технологий в учебном процессе подготавливает будущих специалистов к работе в информационном обществе.

Сейчас перед педагогикой как наукой стоит задача предвидеть последствия использования современных информационно-компьютерных технологий в воспитательно-образовательном процессе и, что особенно важно, определить условия их наиболее эффективного использования.

В последние годы наблюдается повышенное внимание современной педагогики к созданию профессионально ориентированной информационной среды, которая способствовала бы овладению студентами знаниями и умениями обрабатывать все возрастающий поток информации, повышению уровня образованности и творческой активности.

Перед вузами стоит главная задача о необходимости подготовки широко образованных и творчески мыслящих специалистов, с высокой степенью готовности к использованию информационно-компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Эта глобальная цель информатизации сферы образования является многофакторной, включающей в себя ряд целей и подцелей. Сегодня главная цель информатизации состоит в подготовке студентов к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества. Кроме главной цели информатизация способствует достижению подцелей, например, повышению качества образования; увеличению степени доступности образования; повышению экономического потенциала в стране за счет роста образованности населения.

Интенсивные процессы внедрения в образование компьютеров и информационной сети Интернет создают ряд педагогических проблем эффективного их использования с целью развития и повышения информационной культуры студента, взаимодействия новых технологий и образования, отношения студент-преподаватель, влияют на требования, предъявляемые к самому преподавателю. Чем компьютерная сеть принципиально отличается от книги? Тем, что она скорее не источник, не получатель, не обработчик информации, не хранитель печатных знаков, интерпретируемых нами, а генератор новых форм коммуникативной активности человека, в результате которых выворачиваются процессы понимания - выработки понятий, создания схем объяснения учебного материала.

Если у студента дома стоит компьютер, подключенный к сети Интернет, то он за один вечер работы в сети может увидеть, узнать, обсудить с коллегами в любой точке земного шара больше, чем за семестр работы в лекционном режиме. В результате такой ежедневной работы рождается новая схема познания и освоения мира, которая кардинальным образом отличается от схемы чтения текста, просмотра телевизора, слушания или чтения лекций. Чтение ассоциативно связывается с непрерывностью, а телекоммуникационная компьютерная сеть, вырывает тексты, «картинки», заставляя их обращаться с колоссальной скоростью между пользователями сети. Читается при этом уже не текст, а гипертекст [7].

Систематические исследования в области компьютерной поддержки профессионального образования имеют более чем 30-летнюю историю. За этот период в учебных заведениях США, Японии, Франции, России и многих других стран было разработано множество систем учебного назначения.

Таким образом, проблема компьютеризации образования опирается на широкий спектр научных разработок ученых в области образования. Профессионалы, занимающиеся образовательными технологиями, видят свою первичную цель в том, чтобы, ис-

пользуя в обучении компьютер, сделать его наиболее эффективным. Образовательные технологии в этом смысле, являются инструментом в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атаян А.М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе // <http://libnew.tstu.tver.ru/>.
2. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. 2006. С. 10-11.
3. Значено О.П. Інформаційні вміння майбутнього педагога // Імідж сучасного педагога. 2004. № 4 (43). С. 49–50.
4. Кармин А.С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 59.
5. Кузьмин Е.И. Формирование информационного общества в XXI веке /сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». СПб, 2006. 640с.
6. Лошаковська Г.В. Комп'ютер у початковій школі: експериментальні дослідження та результати // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2004. № 2. С. 16-17.
7. Поведская Е.В., Масейра А.Д. Человек и новые информационные технологии: Завтра начинается сегодня. СПб., 2007. 320с.

STUDY OF PROBLEMS OF INFORMATION SOCIETY TODAY ITS DEVELOPMENT

© 2014

R.V. Motsyk, candidate of pedagogical sciences, associate of the department «Informatics»
Kamenetz-Podolsk National University Ivan Ohienko, Kamenetz-Podolsk (Ukraine),
motsik_kp@mail.ru

УДК 371.134+372+004

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2014

А.П. Муковоз, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории начального обучения, докторант

Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины,
Умань (Украина), alexs_77@mail.ru

Пути организации обучения представляют собой способы организации деятельности преподавателя и студентов, которые осуществляется в установленном порядке и в определенном режиме. В рамках организационных форм реализуются методы обучения, которые имеют отличительные черты между стационарным, заочным и ДО.

Детально рассмотрим пути организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования.

Лекция. При организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования лекции проводятся в синхронном и асинхронном режиме, фронтально и индивидуально.

Лекции в синхронном режиме предусматривают использование средств коммуникации в реальном времени, которые дают возможность общаться с другими участниками

в режиме прямого диалога, в частности, проводить преподавателю лекцию и задавать студентам вопросы, которые возникли относительно нового материала.

В асинхронном режиме представление лекции осуществляется в виде электронного ресурса: текст лекций, дополнительные аудио-, видео-, фото-, презентационные материалы с гиперссылкой на медиа-объекты, которые размещены как файлы.

В конце проработки такой лекции участники образовательного процесса осуществляют активное обсуждение на форуме непонятных им вопросов.

Опыт проведения лекций во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования показал, что на практике часто используют текстовые варианты лекций – «электронные лекции», которые имеют такие преимущества:

- многократное обращение к непонятным срокам;
- сочетание чтения с обдумыванием и анализом;
- понятная структура, что позволяет более глубоко проникнуть в содержание лекции;
- использование мультимедийных элементов;
- печатание любого ее фрагмента;
- ставятся проблемные задания разных уровней сложности.

Практические занятия. Во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования практические занятия также проводятся в синхронном и асинхронном режиме в виде чата, форума и вебинара.

1. Чат (из англ. chat – «болтать») – ресурс для мгновенного обмена текстовыми сообщениями в онлайн-режиме между преподавателем и студентами.

2. Форум – ресурс для организации общения между преподавателем и студентами в асинхронном режиме, его участники могут через послание сообщений обсуждать определенные темы, читать и отвечать на сообщения других участников.

3. Вебинар – (из англ. «web» и «seminar» – «виртуальный семинар») ресурс для организации семинаров с использованием технологии видео-конференции. При организации вебинара слушатели воспринимают информацию от преподавателя через веб-камеры, ведут с ним диалог, уточняют в устной или письменной форме непонятные моменты и отвечают на поставленные им вопросы.

Для проведения чата, форума и вебинара уместно использовать ресурсы MicrosoftPadlet (<http://padlet.com/>) – виртуальную стену.

Важно подчеркнуть, что эти виды деятельности могут записываться и впоследствии быть использованы при организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования.

Вебинар имеет преимущества перед чатом в том, что в нем в одном мероприятии может быть задействовано большее количество участников, чем в чате. Ограничение количества участников предопределенно только возможностями того или другого технологического решения и условиями пользования ими.

Консультации. Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования можно организовывать консультации индивидуальные и групповые, которые проводятся в синхронном (чат, вебинар) и асинхронном режиме (электронная почта, форум). Для проведения консультации наиболее часто используют форум, который отображает накапливаемые темы в виде вопросов и ответов между субъектами образовательной деятельности.

Консультации проводятся по большей части при организации педагогической практики, экзаменов, самостоятельной познавательной деятельности студентов над проектами, в том числе и дипломными.

Проекты – это соответствующие учебно-познавательные, научные, творческие и игровые виды деятельности участников образовательного процесса, которые имеют об-

щую цель, согласованные методы, способы деятельности, которые направлены на достижение общего результата.

Во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования проекты преимущественно выполняются как индивидуальные учебно-опытные задания. Это, как правило, рефераты, задания, эссе и тому подобное.

Рассмотрим детально эти виды деятельности.

Реферат – короткое письменное изложение в текстовом виде проработанной темы, научной работы, сообщения об итогах педагогической деятельности; доклад на соответствующую тему, который раскрывает содержание вопросов на основе анализа информационных источников. Как правило, реферат имеет научно-информационное назначение. Также он может содержать, кроме научно-объективного освещения темы, анализ и критику соответствующих теорий и научных исследований. Такой реферат называют научным докладом.

Учебные задания – это вид познавательной деятельности, в котором производятся теоретические или практические учебные действия. Они требуют активизации знаний и умений, или актуализации ранее усвоенного материала. Также могут быть задания, которые реализуют обе функции.

Эссе – это письменное произведение, которое имеет свободный характер и содержит индивидуальный взгляд на тему с аргументацией собственной точки зрения. Эссе, как правило, имеет следующую структуру: название, вступление, которое содержит общий тезис, короткое описание содержания, которое касается непосредственно темы эссе. Основная часть эссе должна содержать главные идеи и факты, а также не менее двух-трех аргументов в пользу выраженного тезиса. Каждый аргумент должен быть подтвержден не менее чем двумя конкретными историческими примерами или опираться на исторические источники, которые позволяют использовать их как основу для аргумента. Принимая во внимание разные позиции и точки зрения, важным является их критический анализ, а также выявление собственного отношения к исследуемой проблеме. В выводах обычно подают обобщения, которые позволяют подтвердить выраженный во вступлении тезис, идеи и факты основной части.

Телеэссе – это творческий вид образовательной деятельности, при котором участникам образовательного процесса перед видеочастью необходимо изложить свой доклад. Во время телеэссе ведется видеозапись, которая может транслироваться в режиме онлайн, или быть записанной и впоследствии воссозданной. По результатам видеозаписи делаются отзывы и выставляется баллы.

Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования телеэссе используется на педагогической практике, в частности, проведения уроков с младшими школьниками.

Организация ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования также предусматривает приложение форм контроля.

Контроль. В образовательном процессе контроль имеет цель проверить ход и результаты теоретического и практического усвоения студентами учебного материала. Качество усвоения учебного материала во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования, как и за традиционной формой обучения, можно характеризовать за четырьмя уровнями: уровень представления, уровень воссоздания, уровень умений и навыков и творческий уровень [2].

Во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования можно использовать таких виды контроля: зачеты, экзамены, контрольные, курсовые, дипломные работы и т. п.

Среди форм контроля следует отметить такие его типы: входной, текущий и заключительный.

1. Входной контроль дает возможность выявить уровень компетенции учителей начальной школы из всех модулей учебной дисциплины, которая будет изучаться. Его результаты дают возможность участникам образовательного процесса спланировать совместную работу, диагностировать проблемы в знаниях, определиться, на какие темы нужно выделить больше времени, то есть, сформировать индивидуальную образовательную траекторию.

2. Текущий контроль осуществляется участникам образовательного процесса с целью проверки усвоения учебного материала, который изучается. Он может осуществляться также методом самоконтроля. Этот вид контроля обычно соотносится с завершением темы учебной дисциплины или ее модуля. Такой контроль должен обязательно предшествовать переходу к изучению новой темы, модуля и тому подобное. Его итоги обязательно должны учитываться в дальнейшей работе. Текущий контроль во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования имеет важный дидактический аспект, поскольку он позволяет адекватно оценивать учебные результаты и вовремя корректировать ошибки.

3. Заключительный контроль проводится в конце учебной дисциплины. Его задание – определить уровень усвоения знаний учителей начальной школы и оценить перспективы складывания экзамена или зачета.

Одной из проблем ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования есть осуществление текущего контроля. Невзирая на то, что основой ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования является самостоятельная познавательная деятельность (что, по нашему мнению, предусматривает достаточно высокую мотивацию к обучению, стремлению самому получать знание и впоследствии их применять на практике), значение контролирующей составляющей трудно переоценить. При проведении разного рода тестов, экзаменов и зачетов в условиях, когда субъекты образовательной деятельности не видят друг друга, могут возникнуть ситуации недобросовестного отношения студентов к производимой работе.

Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования больше всего используются такие методы текущего контроля, как тестирование, анкетирование, самоконтроль, метод рейтинговых оценок и проектно-коммуникативные методы.

Тестирование. Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования тестирование направлено для углубленной проверки проработанной темы или модуля учебной дисциплины, ликвидации пробелов в знаниях, умениях и навыках.

Тестирование дает возможность быстро оценить уровень усвоения студентом знаний и проанализировать результаты его деятельности. Основными преимуществами осуществления тестирования является быстрая обратная связь между пользователем и средством, легкий доступ к проработке результатов, возможность многократного повторения, контроль по результатам усвоения.

Анкетирование. Для проведения входного и текущего контроля во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования очень удобно использовать разнообразные анкеты. Анкета является достаточно гибким инструментом, поскольку вопросов можно задавать огромное количество. В системе непрерывного образования учителей начальной школы после освоения каждой темы используется анкета, в которой слушатель делает самооценку своих учебных достижений по таким показателям: понял (-ла), могу решить самостоятельно; понял (-ла), могу решить с подсказкой; не понял (-ла), не могу решить. Анкета решает две задачи. Первая – самооценка слушателя своих учебных достижений в соответствии с содержанием материала. Вторая – соотношение самооценки слушателя и его реальных результатов преподавателем. На основе полученных данных преподаватель проводит корректирующие мероприятия.

Самоконтроль. Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования самоконтроль является одним из факторов, что развивает самостоятельную познавательную деятельность. Самоконтроль как метод возникает при проверке результатов заданий и критической их оценке, он направлен на исправление недостатков. Ответственность и максимальная самостоятельность студентов являются решающими факторами при организации ДО в системе непрерывного образования. Слушателям предоставляется возможность многократного выполнения тестов и самоконтроля к полученным результатам сразу же после их выполнения, учитывая просмотр правильных и неправильных ответов, самоконтроль активизирует учебно-познавательную деятельность.

Метод рейтинговых оценок. Для повышения мотивации в системе непрерывного образования эффективным является использование рейтинга, который предоставляет стимулирующее влияние на повышение эффективности обучения студентов, формирования и поддержку мотивации, развитие чувства ответственности за полученный результат. Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования предусмотрено формирование персональных рейтингов как по отдельным заданиям и тестам, так и по учебной дисциплине в целом, что позволяет организовать балльно-рейтинговую систему оценивания.

Проектно-коммуникативные методы. Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования эти методы дают возможность участникам образовательного процесса лучше познать друг друга, детально проверить уровень подготовки. Среди них можно выделить:

- написание реферата по заданной теме;
- личное интервью с преподавателем (в синхронном или асинхронном режиме);
- оценка работы слушателя другим слушателем (ровным по положению), которые учатся в одной группе;
- самооценка.

Все перечисленные методы организации контроля учебной деятельности хорошо реализуются во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования.

Самостоятельная работа. Одна из форм организации традиционной учебы. Она является основной во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования. При этом используются все выше описанные формы учебы.

Самостоятельная работа может быть индивидуальной, парной и групповой. Для осуществления непрерывного образования учитель начальной школы должен владеть методами планирования и организации самостоятельной работы, навыками самообразования.

Таким образом, в своем исследовании выделим такие формы организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования:

- 1) самообучение – взаимодействие в системе непрерывного образования учителей начальной школы с учебными ресурсами при минимальном участии преподавателя;
- 2) индивидуализированное обучение – взаимодействие учителя начальной школы в системе непрерывного образования с преподавателем или с другим учителем;
- 3) фронтальное обучение – взаимодействие учителей начальной школы в системе непрерывного образования с преподавателем, при котором учителя не принимают активную роль в коммуникации. Эти методы свойственны традиционной образовательной системе, они получают новое значение на базе технологий ДО;
- 4) обучение «группы группой» – активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса в системе непрерывного образования. Развитие этой формы связано с проведением учебно-методических семинаров и конференций.

Следовательно, формы организации и методы контроля ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования направлены на обеспечение обратной связи, установления уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, определения эффективности учебного процесса и его корректировки на основе полученной информации.

Применяя ту или иную технологию, а в нашем исследовании технологии ДО, для решения заданий непрерывного образования, субъекты образовательной деятельности используют соответствующие методы обучения. То есть, мы реализуем обучение за определенными технологиями в первую очередь через систему соответствующих методов, которые являются ядром нашей технологии. Новейшее общество побуждает современную педагогику предлагать и применять новые методы обучения, которые базируются на реальных стимулах поведения общества, и те из них, которые отвечают заданиям педагогически целесообразной организации жизнедеятельности, в первую очередь используют в педагогической практике, то есть при обучении.

Во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования общедидактические методы обучения реализуются через приемы, каждый из которых предусматривает конкретные действия, которые направлены на достижение определенной цели и выполняется с помощью средств обучения.

Можно считать, что во время ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования, какой прием не был бы изобретен участниками образовательного процесса, он всегда остается составной частью одного или нескольких из выше отмеченных общедидактических методов обучения.

Перечень приемов обучения, которые используются в традиционной дидактике [1, с. 22] позволяет установить, что для ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования могут быть использованы: демонстрация, иллюстрация, объяснение, рассказ, беседа, упражнение, решение задач, заучивание учебного материала, письменные работы, повторения и тому подобное. Заметим, что в указанном труде эти приемы отождествляются с методами, что, по нашему мнению не совсем корректно.

Во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования из выше указанных методов обучения, наиболее широко используются информационно-рецептивный, репродуктивный в совокупности с проблемным. Экспериментальное значение приобрел эвристический метод обучения, методология которого разработана А.В. Хуторским [3].

Также во время организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования используются так называемые «методы активного обучения». К ним относятся разные способы активизации учебно-познавательной деятельности субъектов образовательной деятельности, а также некоторые педагогические приемы и формы проведения занятий. Эти методы способствуют формированию позитивных качеств слушателей:

- способность быстро адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личностный контакт, обмениваться информацией, правильно распределять и организовывать работу;
- умение преодолевать сопротивление между окружающими, предупреждать столкновение и расхождения;
- умение анализировать и оценивать свои действия и т.п.

К наиболее известным «методам активного обучения» можно отнести: «Анализ конкретной ситуации» и «Круглый стол».

При организации ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования наиболее удачно используются такие «методы активного обучения»: тематические образовательные проекты, Интернет олимпиады и конкурсы, Интернет консультации и видеолекции, Интернет конференции.

В условиях ДО учителей начальной школы в системе непрерывного образования приобретают значительные трансформации также и средства профессиональной подготовки. Такие средства обучения как печатные издания (пособия, учебники), демонстрационные (гербарии, муляжи, макеты, модели), аудиовизуальные и видео средства, наглядные плоскостные (плакаты, карты, стенды, модели в разрезе, доска) не теряют своего значения, они могут подаваться слушателям в виде вебресурсов.

Современными средствами обучения стали: электронные образовательные ресурсы (мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и др.), сервисы и службы сети Интернет (электронная почта, поисковые системы, сервисы для сохранения закладок и мультимедийных ресурсов, сетевые дневники, ВикиВики, карты знаний, сервисы для совместной работы, социальные геосервисы).

С помощью таких средств создана система дистанционного обучения, что позволяет учителям начальной школы не только получать знания и нарабатывать навыки, но и решать реальные задания в своей профессиональной деятельности, учась в удобном для себя режиме за индивидуальной траекторией обучения.

Следовательно, пути организации ДО учителей начальной школы экспериментально внедряются в систему непрерывного образования Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины (<http://sno.udpu.org.ua>).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарунов М.Г., Семушина Л.Г., Фокин Ю.Г., Чернышев А.П. Этюды дидактики высшей школы. М.: НИИВО, 1994. 135с.
2. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. Ростов: ТОО Мираж, 1997. 213с.
3. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. М.: МПА, 1998. 266с.

DISTANCE EDUCATION PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTINUING EDUCATION: WAYS OF ORGANIZATION

© 2014

O.P. Mukoviz, Ph.D. (Pedagogics), associate professor of Theory of Primary Education chair
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine), alexs_77@mail.ru

УДК 349.3

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ДЕТЕЙ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

© 2014

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части

*ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),
rq-georg@rambler.ru*

Е.Е. Вагина, методист

ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Ульяновск (Россия)

Оказание помощи детям, по разным причинам оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением социальной политики государства [1, 3].

Нормативно-правовые акты Российской Федерации приняты в полном соответствии с подписанными и признанными ею международными документами. Основными из них являются: «Декларация прав человека и гражданина» (1948); «Декларация прав ребенка» (1959); «Конвенция о правах ребенка» (1989). В частности, в принятой ЮНЕСКО «Конвенции прав ребенка», направленной на обеспечение полноценного развития его личности во всех уголках Земли, утверждается: «Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком» (ст. 20).

Основополагающими документами в системе нормативно-правовой базы социального обслуживания детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является Конституция Российской Федерации (в ст. 7 РФ провозглашена социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека), Гражданский кодекс РФ, Семейный кодекс РФ. Государственная поддержка обеспечивается Федеральным законом РФ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», который определяет систему социальных служб, принципы, на которых основывается предоставление социальных услуг, требования к объемам и качеству социальных услуг, порядку их предоставления.

Непосредственно регулирующим вопросы оказания социальной помощи детям-сиротам законом является Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996г., а также редакции 1998 и 2002гг.), который определяет общие принципы, содержание и меры государственной поддержки детей. Важную роль в оказании социальной помощи детям-сиротам играют указы Президента РФ «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы» (1992г.), «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» (1993г.), «О мерах по предупреждению бродяжничества и попрошайничества» (1993г.).

Механизм реализации нормативно-правовой базы оказания помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, включает постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, например, «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1995г.). Это Типовое положение регулирует деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений. Для негосударственных образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, данное Типовое положение выполняет функции примерного. Важную роль в осуществлении социальной помощи детям-сиротам играют ведомственные акты (Министерства труда и социального развития, Министерства образования, МВД и т.д.), а также правовые акты субъектов Российской Федерации.

В целях защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации проводится целенаправленная и планомерная работа по реализации федеральных законов и других нормативных актов, закрепляющих их права, выделяются из бюджетов необходимые средства на содержание этой категории детей в государственных учреждениях, выплачиваются пособия на детей, находящихся под опекой (попечительством), воспитывающихся у родственников, в приемных семьях [4, 5].

Так, только в интернатных учреждениях комитетов образования и социальной защиты населения Москвы в настоящее время обучается и воспитывается около 3,5 тыс. детей-сирот. В органах опеки и попечительства районных Управ состоит на учете

10,5 тыс. детей в возрасте до 18 лет. Численность этих детей, особенно оставшихся без родительского попечения, ежегодно увеличивается, в связи с чем проблема социального сиротства и последующего жизнеустройства этих детей, охрана их жилищных прав приобретают особую актуальность.

Выпускники, имеющие в установленном законом порядке право на получение жилого помещения, по выходу из сиротских учреждений обеспечиваются жилищем: получают собственные жилые помещения или вселяются в ранее сохраненные за ними жилые помещения. Вместе с тем возврат выпускников государственных детских учреждений в ранее сохраненные за ними жилые помещения не способствует их нормальной дальнейшей жизни. Зачастую происходит возврат в асоциальную обстановку, к лицам, лишенным родительских прав, страдающим алкоголизмом, наркоманией, ведущим аморальный образ жизни, психически больным, а также в жилые помещения, не отвечающие санитарным и техническим требованиям. Для некоторых детей это заканчивается трагически.

Пользуясь тем, что выпускники государственных детских учреждений в первые годы выпуска не адаптированы к условиям самостоятельной жизни, а получаемая выпускником заработная плата не дает возможности оплачивать полностью расходы по содержанию жилого помещения, криминальные элементы, недобропорядочные лица путем обмана и злоупотребления доверием сирот добиваются совершения ими сделок по обмену, приватизации и последующему отчуждению занимаемых жилых помещений или ухудшению их жилищных условий. Все это ведет к росту числа лиц, утрачивающих постоянное место жительства, занимающихся бродяжничеством, попрошайничеством и совершением правонарушений [2].

Для того чтобы кардинально изменить сложившуюся ситуацию и улучшить решение названных проблем в соответствии с законодательством РФ Правительством Москвы и региональными органами самоуправления была разработана программа мер по обеспечению прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников детских домов, домов-интернатов, школ-интернатов и мероприятий по их социальной адаптации в обществе.

Данная программа в области *обучения, воспитания и психолого-педагогической реабилитации в учреждениях образования и социальной защиты населения* включает в себя следующие меры:

- Соблюдение действующего законодательства РФ по защите прав детей-сирот на образование, медицинское обслуживание, жилье и профессиональное обучение, а также защиту прав и законных интересов в период нахождения на полном государственном обеспечении.

- Своевременные выплаты в установленных размерах денежных пособий, стипендий, пенсий, компенсаций и других социальных выплат, предусмотренных законодательством РФ.

- Бесплатный проезд на городском, пригородном транспорте (кроме такси), а также бесплатный проезд в период каникул к месту жительства и обратно к месту учебы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период обучения во всех типах образовательных учреждений.

- Предоставление в первоочередном порядке бесплатного отдыха и оздоровления детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, с учетом состояния здоровья и медицинских показаний в период обучения и по окончании соответствующих учреждений.

- Развитие служб психолого-педагогической поддержки детей-сирот в учреждениях интернатного типа, внедрение положительного опыта и новых методик психологической адаптации детей-сирот и тестирование степени подготовленности к самостоятельной жизни.

- Своевременную (по окончании интернатов) передачу информации о выпускниках, имеющих отклонения в психическом развитии, в психоневрологические диспансеры и другие лечебные учреждения по месту выделенной жилой площади.

- Меры по повышению уровня информированности воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов по основам жилищного, гражданского, брачно-семейного законодательства, а также основных конституционных прав и обязанностей.

- Проведение на базе городских и районных центров социальной защиты семьи и детей обучающих семинаров и переподготовки работников социальных служб, интернатных учреждений по социально-правовым вопросам защиты прав детей.

- Комплекс мер, направленных на улучшение профессиональной ориентации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие их творческих способностей, воспитание их в духе уважения к труду и навыков самостоятельной жизни.

- Предоставление данной категории граждан одежды, обуви, мягкого инвентаря, оборудования, предметов быта первой необходимости, которыми обеспечиваются воспитанники по окончании интернатного учреждения за счет бюджетных средств.

В области *профессиональной ориентации и трудоустройства* детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусматривается:

- Оказание содействия в трудоустройстве выпускникам из числа детей-сирот – бывших воспитанников детских домов и школ-интернатов, в т.ч. по окончании профессионального обучения.

- Заключение на конкурсной основе договоров с предприятиями по сохранению имеющихся и созданию новых рабочих мест для трудоустройства безработной молодежи, в первую очередь выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Содействие профессиональной подготовке и обучению выпускников детских домов, школ-интернатов, домов-интернатов на базе образовательных учреждений в соответствии с заключенными договорами на профессиональное обучение безработных граждан.

- Осуществление профессиональных консультаций и психологического сопровождения в период трудоустройства выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов, обратившихся в службу занятости.

- Осуществление диагностики детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на их профессиональную пригодность с учетом состояния здоровья. Особое внимание при этом обращается на выпускников, имеющих отклонения в психическом развитии (с участием специалистов-психиатров).

- Создание новых специальных рабочих мест для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и предоставление льгот предприятиям, осуществляющим квотирование рабочих мест указанной категории граждан.

- Содействие выпускникам сиротских учреждений в получении высшего образования и выделение в государственных высших и средних специальных учебных заведениях квоты для этих абитуриентов.

- Выплата пособий по безработице и стипендии в установленном размере детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, зарегистрированных в органах занятости и впервые ищущим работу либо получающим новую специальность.

- Рассмотрение вопроса о доплате к заработной плате до среднего городского уровня трудоустроенным на предприятия и в организации выпускникам детских домов, домов-интернатов, школ-интернатов (до достижения ими 23 лет).

При *обеспечении* детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей *жилой площадью* предполагается реализация следующих мер их социальной поддержки:

- Заблаговременное составление списков выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов, нуждающихся в предоставлении жилой площади.

- Своевременное обеспечение благоустроенным жильем детей-сирот – бывших воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Контроль за своевременным внеочередным предоставлением жилых помещений гражданам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии с действующим законодательством РФ.

- Своевременное извещение администрации интернатных учреждений образования и социальной защиты, опекунов, попечителей обо всех изменениях, происходящих с жилыми помещениями, закрепленными за детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, и запрос согласия законных представителей несовершеннолетних граждан на изменение их жилищных условий.

- Усиление контроля за деятельностью учреждений по обеспечению жилыми помещениями детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, своевременной и качественной подготовкой документов на получение жилых помещений выпускниками в соответствии с установленными требованиями и действующими нормативными документами.

- Регистрация по месту жительства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с которыми заключены договоры безвозмездного пользования жилыми помещениями.

В области *социальной поддержки и адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям самостоятельной жизни* предусматриваются следующие меры:

- Организация социального патронажа бывших выпускников интернатных учреждений в возрасте до 23 лет на базе действующих центров (отделений) социальной помощи семье и детям.

- Формирование банка данных выпускников интернатных учреждений образования и социальной защиты для осуществления над ними социального патронажа.

- Проведение психолого-педагогической коррекции и поддержки выпускников в вопросах семейной жизни, воспитания собственных детей и других ситуациях в психологических и медико-социальных центрах.

- Оказание адресной социальной поддержки в период нахождения в трудной жизненной ситуации либо в связи с невозможностью преодоления возникших проблем самостоятельно по объективным причинам.

- Принятие мер по защите имущественных и личных неимущественных прав и интересов выпускников, оказание им консультативной, юридической и иной необходимой помощи.

- Проведение благотворительных акций для бывших воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Проведение обязательной диспансеризации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при выходе из интернатных учреждений и до достижения ими 23 лет.

- Предоставление методического пособия в помощь выпускникам учреждений системы образования и социальной защиты об их правах и дополнительных гарантиях, а также учреждениях и организациях, куда они могут обращаться для решения различных жизненных вопросов.

В целом технология постинтернатной адаптации воспитанников детских домов является очень важной проблемой, т.к. переход от периода детства к периоду взрослости сложен для любого ребенка, а тем более сироты, который вырос в детском учреждении на полном государственном обеспечении в специфическом, полу изолированном мире,

соприкасающимся с реальностью только отдельными сторонами. Данному переходу может помочь создание в рамках интернатного учреждения социально-психологической службы, целью которой является создание у детей-сирот среды общения, положительных ценностных представлений, помощь в трудоустройстве, проведение работы по преодолению тяги к негативному образу жизни.

В последнее десятилетие в разных регионах России были организованы разные модели таких служб, проанализированы их положительные и отрицательные результаты деятельности.

Программа постинтернатной адаптации включает следующие задачи:

- 1) оказание социальной и психологической помощи бывшим воспитанникам детских домов на начальном этапе их самостоятельной жизни;
- 2) защита прав и интересов выпускников детских домов;
- 3) сбор статистических материалов, характеризующих постинтернатную жизнь воспитанников;
- 4) вскрытие причин неуспеха их самостоятельного обустройства в жизни;
- 5) разработка предложений по социально-педагогической коррекции опыта воспитанников с целью их подготовки к позитивному жизненному выбору.

Перечисленные нормативно-правовые документы, регламентирующие социальное обслуживание детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, призваны обеспечить качественное улучшение услуг в сфере здравоохранения, образования и ЖКХ, а также сконцентрировать усилия государственных органов власти на сбережении человеческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левагина А.Ю., Шмелева Н.Б. Организация социально-педагогического сопровождения в условиях учреждений социальной защиты // Социальная работа: личность и профессия: Материалы международной научно-практической конференции (28-29 мая 2002 года). Ульяновск: УлГУ, 2002. С. 187-191.

2. Левагина А.Ю. Теоретические аспекты социально-педагогического сопровождения клиентов в учреждении социальной защиты // Информационно-методический вестник. Ульяновск. 2002. № 4. С. 4-8.

3. Нагорнова А.Ю., Вагина Е.Е. Современные технологии социально-психологической работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 540-546.

4. Нагорнова А.Ю. Основы теории и технологии социальной работы. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 269с.

5. Нагорнова А.Ю. Технологии социальной работы в здравоохранении. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 114с.

ANALYSIS OF THE LEGAL FRAMEWORK OF SOCIAL SERVICES FOR ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

© 2014

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research
Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru

E.E. Vagina, methodist

Ulyanovsk Institute training and retraining of educators, Ulyanovsk (Russia)

УДК 376.2

МОДЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

© 2014

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части

*ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),
rq-georg@rambler.ru*

Т.А. Макарова, преподаватель

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия)*

Сфера свободного времени и досуга всегда являлась объектом научного интереса. Философия рассматривает свободное время в качестве пространства для осуществления специфических социальных процессов, выявляет истоки возникновения свободного времени и его взаимосвязь с временем рабочим, его социальную ценность. Социология и экономика осуществляют количественный и статистический анализ указанных процессов, исследуют характер и содержание свободного времени личности, деятельность социальных институтов досуга по его наполнению, аксиологию досуга. Психология обращает внимание на потребности и мотивы, определяющие поведение и поступки человека в этой временной сфере. В своей совокупности данные этих наук свидетельствуют о том, что свободное время является доминирующим пространством, в котором происходит физическое и духовное развитие человека [9, 10, 11].

Ориентация на культурно-досуговую деятельность должна включать меры, направленные на выработку у инвалидов навыков самообслуживания, самостоятельной - насколько позволяет дефект - организации собственной жизненной среды. Приобретаемые знания и навыки должны быть привязаны к решению повседневных жизненных задач, а не уводить от обыденной реальности. Такой подход гарантирует адекватную социальную адаптацию инвалидов, их интеграцию в обычную социокультурную жизнь, расширение области самостоятельности в отношениях с окружением. Результаты его полезны как для самих инвалидов, так и для их близких, поскольку делают их более независимыми друг от друга.

Таким образом, выделение позитивных адаптационных характеристик, позволяет нам построить конструктивную модель социокультурной реабилитации инвалидов, направленную на расширение сферы их самостоятельности в отношениях с окружением. Эта модель базируется на концепции образа жизни, что позволяет связывать приобретаемые знания и навыки с определенными составляющими его формами жизнедеятельности: жизнеобеспечение, социальная коммуникация, рекреация, социализация (см. схема 1).

Под жизнеобеспечением понимается включенность людей в процессы хозяйственной жизни, в систему общественного разделения труда, дающая им средства существования.

Участие в процессах социальной коммуникации является ключевым аспектом полноценной социокультурной жизни, взаимодействий, обменов информацией между людьми [2, 4]. Коммуникативные барьеры, характерные для инвалидов, мешают их доступу к социально значимой информации, ограничивая таким образом поле их культурной активности. Повышению эффективности социокультурной коммуникации инвалидов, их интеграции в обычную социокультурную жизнь способствуют:

- разработка и реализация программ, специально ориентированных на развитие у инвалидов способностей и навыков общения в стандартных социокультурных ситуациях. Они должны предусматривать использование арт-терапии для развития речевых и пла-

стических навыков, а также обучающих методик, способствующих улучшению социальных контактов;

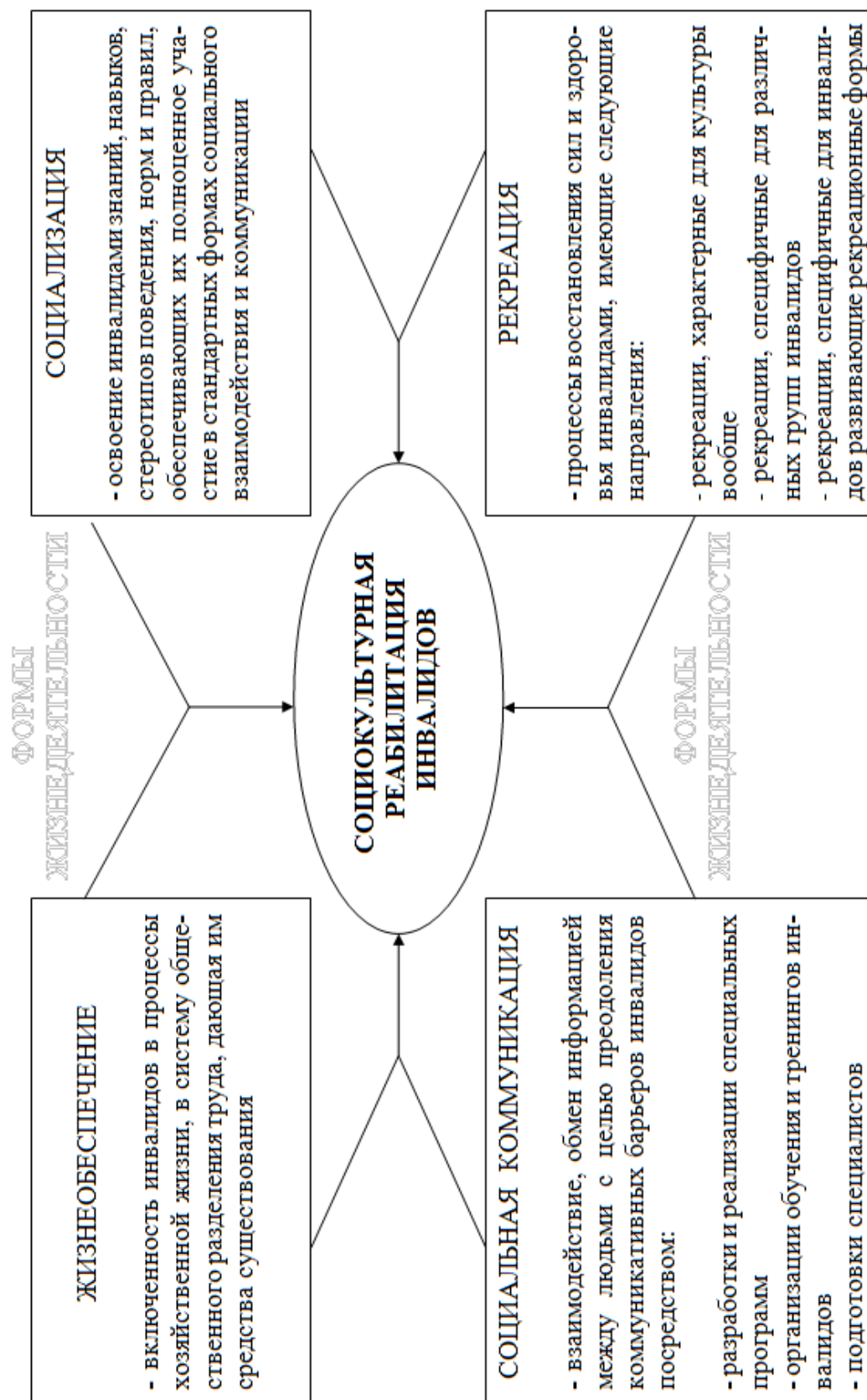


Схема 1. Модель социокультурной реабилитации инвалидов

- организация обучения и тренингов инвалидов в реабилитационных центрах системы социальной защиты населения и культуры. Здесь возможна подготовка инвалидов к интеграции в обычные коммуникативные сети, осуществляемой в искусственно облегченных условиях с применением игровых и обучающих методик, ориентированных на формирование навыков коммуникации в естественных стандартных ситуациях социального взаимодействия [6, 7];

- подготовка специалистов, владеющих игровыми и обучающими методиками развития коммуникативных навыков и организации процессов социокультурного взаимодействия инвалидов с различными типами дефектов [12].

Под рекреацией понимаются процессы восстановления сил и здоровья, которые инвалиды частично утрачивают в сферах труда и при выполнении своих повседневных обязанностей. Понятие рекреации тесно связано с представлениями о свободном времени и досуговых формах культурной активности.

Процессы в области рекреации инвалидов имеют несколько основных направлений:

- формы рекреации, характерные для культуры вообще: посещение театров и кинотеатров, музеев, концертных залов; развлекательные теле- и радиопередачи, массовые досуговые мероприятия и т.п. Они используются большинством членов общества, в том числе и инвалидами. Проблема заключается в доступности этих форм для различных групп инвалидов;

- формы развлечений, специфичные для различных групп инвалидов (слепые, глухие, с нарушениями функций движения и др.). Проблема заключается в том, что при различных типах дефекта существуют специфичные барьеры, мешающие инвалидам принимать участие в обычных развлечениях;

- специфичные для инвалидов развивающие рекреационные формы. Проблема заключается в том, чтобы сочетать привлекательный досуг с полезными реабилитационными занятиями.

В соответствии с изложенным можно предложить определенные области разрешения обозначенных проблем, связанные с процессом социокультурной реабилитации инвалидов:

- стимулирование инвалидов к активным формам рекреации и использование технологий досуговой деятельности, имеющих целью расширить набор навыков, соответствующих ее стандартным образцам;

- использование обучающих, информирующих, развивающих методик при реализации рекреационных программ для инвалидов;

- подготовка специалистов по организации досуга инвалидов (оптимальным для таких специалистов было бы сочетание медицинского, педагогического и социально-научного опыта).

Под социализацией понимается освоение людьми знаний, навыков, стереотипов поведения, норм и правил, обеспечивающих их полноценное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации. Вплоть до недавнего времени во всем мире компенсация инвалидности не считалась проблемой социализации и относилась к медицинской или педагогической дефектологической области. В настоящее время в развитых странах социализация инвалидов считается ключевым средством их интеграции в обычную социокультурную жизнь. С этой точки зрения социокультурную реабилитацию нужно рассматривать как важную составляющую процесса социализации.

В этой связи ставятся задачи:

- помешать врожденному или приобретенному дефекту занять центральное место в образе жизни инвалидов, помочь так организовать его, чтобы развить другие способности и тем самым компенсировать ограничения жизнедеятельности;

- подготовить людей с ограниченными возможностями к адекватным ответам на требования окружения и активным воздействиям на него, используя обучающие и игровые методы, учитывающие дефект; помочь им овладеть стереотипами поведения и взаимодействия, позволяющими преодолеть или предотвратить ощущение собственной неполноценности;

- помочь инвалидам в социокультурной адаптации на разных стадиях жизненного цикла.

Для решения поставленных задач и реализации реабилитационных мер, помогающих инвалидам адаптироваться в стандартных социокультурных ситуациях, соответствующие индивидуальные программы реабилитации должны строиться с учетом дифференциации инвалидов по типу дефекта, полу, возрасту, социальному статусу.

При организации культурно-досуговой деятельности инвалидов полезно учитывать российские традиции коллективного участия в праздниках - светских и религиозных. Для инвалидов такое участие означает расширение коммуникативного пространства, осознание своего единения с другими членами общества, приобщение к общественным формам рекреации и способ проявить себя. Подчеркнем, что используемые в организации культурно-досуговой деятельности игровые элементы социокультурных технологий имеют и адаптационное, и лечебно-оздоровительное, и эмоциональное значение, обеспечивая не только благоприятные условия для реабилитации, но и оптимистическое настроение.

Деформация личностной сферы инвалида затрудняет его отношения с другими. Теряя привычный круг общения на работе и стандартные формы досуга (или не имея их) в связи с инвалидностью, человек оказывается ограниченным в отношениях с другими, что ведет к так называемой дефицитарной патологии развития личности. Одна из проблем в этой ситуации связана с семьей. Отсутствие культуры семейного общения усугубляет социальную дезинтеграцию личности инвалида. Вот почему, определяя пути организации культурно-досуговой деятельности инвалидов, серьезное внимание должно быть уделено вопросам семейных отношений, выявлению их сложностей, формированию культурных образцов семейного общения, обучению самого инвалида и членов его семьи технологиям оптимальной коммуникации [1, 3, 5].

Таким образом, культурно-досуговая деятельность, представляющая собой процесс создания условий по организации свободного времени инвалида, связанная с его потребностями и интересами, обладающая личностно-развивающим характером, социально-ценностной ориентацией и направленная на его становление как человека культуры (Н.Н. Никитина), является основой социокультурной реабилитации инвалидов. В свою очередь социокультурная реабилитация - это целостный комплекс мероприятий и процесс, имеющие целью помочь инвалиду достигнуть и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимосвязях, реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает ему средства для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в общество за счет расширения рамок его независимости.

Большое значение для приобретения инвалидами независимости имеют их взаимоотношения с лицами, которые осуществляют работу с ними. Социальные работники, занимающиеся проблемами инвалидов, обеспечивают признание прав лиц с инвалидностью в качестве полноправных членов общества. Вера социальных работников во внутренние возможности своих подопечных-инвалидов помогает последним проявить себя оптимальным образом, развить сбалансированное представление о самих себе и, в конечном итоге, занять в обществе место, устраивающее как их самих, так и окружающих. Осмысленное, личностно ориентированное взаимодействие определяет особую роль специалистов по социальной работе, создающих условия для активного приобретения зна-

ний и навыков, раскрывающих способности и возможности инвалида, активизирующих и стимулирующих его участие в личностно полезной культурно-досуговой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левагина А.Ю. Педагогическая коррекция психических состояний в профессиональной подготовке социальных работников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2001.

2. Нагорнова А.Ю. Готовность будущих педагогов к применению специальных умений и навыков коррекции психических состояний учащихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т.45. №1. С. 174-178.

3. Нагорнова А.Ю. Коммуникативно-организационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №3. С. 138-145.

4. Нагорнова А.Ю. Личностно-профессиональная готовность будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. №1. С. 271-275.

5. Нагорнова А.Ю. Мотивационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №105. С. 36-42.

6. Нагорнова А.Ю. Особенности профессиональной подготовки будущего педагога к коррекционной педагогической деятельности с учащимися // Современные проблемы науки и образования. 2012. №2. С. 127.

7. Нагорнова А.Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. №3. С. 223-230.

8. Нагорнова А.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к коррекции психических состояний учащихся: монография. Ульяновск, 2012.

9. Нагорнова А.Ю., Макарова Т.А. Исторический анализ проблемы инвалидности в дореволюционной России и СССР // Общество: философия, история, культура: науч. журн. 2014. № 1. С. 27-34.

10. Нагорнова А.Ю., Макарова Т.А. Основные направления социокультурной реабилитации инвалидов // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 547-551.

11. Нагорнова А.Ю., Макарова Т.А. Специфика профессиональной подготовки социального работника к культурно-досуговой деятельности с инвалидами // Современная педагогика. Февраль 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/02/2128> (дата обращения: 27.02.2014).

12. Социокультурная реабилитация инвалидов: Метод. рекомендации /М-во труда и соц. развития РФ; Рос. ин-т культурологии М-ва культуры РФ; Под общ. ред. В.И. Ломакина и др. М., 2002. 144с.

MODEL SOCIOCULTURAL REHABILITATION

© 2014

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research
Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru

T.A. Makarova, teacher

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

УДК 343.2

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА ОСВОБОЖДЕНИЯ ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В РОССИИ

© 2014

В.В. Наумов, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой уголовного права и криминалистики

НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», Тула (Россия),

vladigor22@rambler.ru

В отечественной истории эволюция института освобождения от уголовной ответственности прошла длительный путь. Один из первых источников уголовного права - «Русская Правда» - имел норму, схожую с деятельным раскаянием. Согласно этому нормативному акту лицо, растратившее товар, освобождалось от наказания при уплате его стоимости владельцу. Кроме того, по делам о воровстве: «... кто, не будучи задерживаемым, сам приносил владельцу похищенное ... не подвергался никакой ответственности» [1; с. 188].

Отдельные признаки раскаяния упомянуты в Соборном Уложении 1649 г., согласно которому «... лицо, совершившее изменнические действия и возвратившееся в Московское государство после бегства за границу, освобождается от наказания в виде смертной казни» [1, с. 242].

Свод законов 1832 г. и Уложение о наказаниях уголовных и испытательных 1845 г. предполагали, что значительное снижение наказания предусматривалось для явившихся с повинной и раскаявшихся преступников, когда подобное поведение создавало возможность предупредить вредные последствия. Согласно Уголовному уложению 1903 г. (ст. 574, 581, 591) снижалось наказание при возмещении ущерба в некоторых случаях присвоения, «неквалифицированного» воровства, мошенничества и т.д. Напомним, что в Уложении о наказаниях существовали особые правила, предусматривающие существенное снижение наказания для лиц, виновных в совершении преступлений и доказавших свое раскаяние. Например, на основании п. 3 ст. 1610 указанного Уложения покушение наказывалось как оконченный поджог, если виновный скрылся или, «оставаясь на месте, ничем не доказал раскаяния в своем поступке» [2, с. 36]. В качестве «доказательства» раскаяния в подобных случаях выступали посткриминальные действия виновного, направленные на тушение пожара собственными силами либо «призванными им на помощь людьми». Уложение включало квалифицированные составы данного деяния, в которых в качестве соответствующего признака состава преступления выступало отсутствие доказательств раскаяния в содеянном, что, в свою очередь, существенно влияло на ужесточение наказания.

В новейшей отечественной истории освобождение от уголовной ответственности в связи с деятельным раскаянием достаточно эффективно использовалось уже в первых декретах Советской власти для борьбы с такими общественно опасными преступными деяниями, как взяточничество, дезертирство, незаконное владение оружием и т.п. Например, ст. 6 декрета 1918 г. «О взяточничестве» предусматривала возможность освобождения от уголовной ответственности тех лиц, которые добровольно заявили властям о даче ими взятки. При этом устанавливались временные ограничения об информировании о содеянном органов власти - три месяца со дня принятия указанного декрета. В дальнейшем ограничивающие сроки были сняты. Анализируя положения ст. 4 декрета СНК РСФСР от 16 августа 1921 г. «О борьбе со взяточничеством», необходимо отметить, что взяткодатель не наказывался в том случае, если своевременно заявлял о вымогательстве взятки или оказывал содействие в раскрытии данного преступления.

В актах Советской власти 1918 г., 1919 г. и 1920 г. поощрялось освобождением от суда и наказания добровольное возвращение дезертиров. Пресечение случаев дезертирства путем освобождения от уголовной ответственности тех из них, кто раскаялся, оказалось в те годы весьма успешным. Подобные меры были использованы для изъятия из обращения оружия, которое в значительном количестве незаконно хранилось у населения. 21 марта 1918 г. постановлением Петроградской ЧК «О хранении и сдаче оружия» всем лицам предписывалось сдать имеющееся у них оружие и взрывчатые вещества. Виновные в невыполнении этого постановления, подлежали суду революционного трибунала. Позднее, в 1921 г. данная норма, исключавшая уголовную ответственность в случае выдачи в установленные сроки оружия и взрывчатых веществ, также успешно применялась в борьбе с преступностью.

Действовавший ранее УК РСФСР 1960 г. не включал самостоятельную норму о деятельном раскаянии. Оно рассматривалось исключительно как обстоятельство, смягчающее наказание (п. «а» ст. 38 УК РСФСР). Однако УК РСФСР были известны так называемые специальные (частные) случаи освобождения от уголовной ответственности.

Одной из эволюционных новелл принятого в 1996 году Уголовного кодекса Российской Федерации стало включение главы 11 «Освобождение от уголовной ответственности», а также норм-примечаний к статьям Особенной части УК РФ.

Проведенный анализ действующего законодательства позволяет представить следующую классификационную модель случаев, при которых лицо может быть освобождено от уголовной ответственности:

1) случаи освобождения от уголовной ответственности лица, совершившего преступление:

а) в случаях, предусмотренных статьями Общей части УК РФ:

- гарантирующих освобождение от уголовной ответственности (в связи с истечением сроков давности - ст. 78 УК РФ; освобождение от уголовной ответственности по делам о преступлениях в сфере экономической деятельности - ст. 76¹ УК РФ);

- допускающих освобождение от уголовной ответственности (в связи с деятельным раскаянием - ч. 1 ст. 75 УК РФ; в связи с примирением с потерпевшим - ст. 76 УК РФ; вследствие применения акта амнистии - ст. 84 УК РФ и применения мер воспитательного воздействия - ст. 90 УК РФ);

б) в специальных случаях, предусмотренных примечаниями к соответствующим статьям Особенной части УК РФ:

- гарантирующих освобождение от уголовной ответственности (примечания к ст. 122, 126, 127¹, 198, 199, 204, 205, 205¹, 205³, 205⁴, 205⁵, 206, 208, 210, 222, 223, 228, 228³, 275, 282¹, 282², 291, 291¹ 307 УК РФ);

- допускающих освобождение от уголовной ответственности (примечания к ст. 337, 338 УК РФ).

Данная авторская классификационная модель выстроена с учетом особенностей форм позитивного поведения лица до и после совершения преступления, обстоятельств, предшествующих совершению преступного деяния, а также характера подобного освобождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ланге И.И. Исследование об уголовном праве Русской Правды. М.: Издательство «Оникс», 2012. 290с.

2. Сергеич П. Уголовная защита (Антология юридической мысли). М.: Юрайт. 2010. 180с.

HISTORICAL ASPECTS OF APPEARING AND DEVELOPMENT OF INSTITUTE OF EXEMPTION FROM CRIMINAL LIABILITY IN RUSSIA

© 2014

V.V. Naumov, candidate of law sciences, Head of the Department of the Civil Law and Procedure

Tula institute of economics and informatics, Tula (Russia), vladigor22@rambler.ru

УДК 343.3/7

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛУЧАЕВ ОСВОБОЖДЕНИЯ ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПО УК РОССИИ

© 2014

В.В. Наумов, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой уголовного права и криминалистики

НОО ВПО НИ «Тульский институт экономики и информатики», Тула (Россия), vladigor22@rambler.ru

В уголовно-правовой доктрине специальные случаи освобождения от уголовной ответственности рассматриваются в качестве специального инструмента контроля и сдерживания преступности посредством некой «договоренности» государства и виновного с целью защиты наиболее ценных общественных отношений в основном за счет стимулирования и поощрения определенного позитивного поведения. Кроме того, специальные случаи освобождения учитывают и некий элемент «вынужденности» при совершении преступного деяния (например, ст. 204, 291, 337, 338 УК РФ). При этом формы и виды позитивного поведения законодательно закреплены, и в случае их выполнения лицом в полном объеме следует поощрительная реакция со стороны государства.

При этом особый практический интерес представляет классификация специальных норм об освобождении от уголовной ответственности.

Описанные ранее в юридической литературе классификационные модели, хотя и охватывают практически все основания освобождения от уголовной ответственности, но являются весьма субъективными, поскольку они либо освещают специальные нормы в рамках деятельного раскаяния, либо необоснованно расширяют границы института освобождения от уголовной ответственности.

Принимая во внимание содержание специальных норм об освобождении (особенности форм и видов позитивного поведения виновного и обстоятельств, предшествующих преступлению и т.д.), в качестве единого основания для классификации норм Особенной части УК РФ, предусматривающих освобождение от уголовной ответственности, следует применять тождественность условий, составляющих архитектуру исследуемых примечаний. Таким образом, классификация исследуемых норм включает:

1) специальные случаи, требующие положительной характеристики лица после совершения преступления, которая выражается в определенном посткриминальном поведении. Содержание его ограничивается прекращением преступного посягательства либо совершением иных активных действий, предусмотренных уголовным законом:

а) с альтернативными условиями (ст. 205, 205¹, 206, 275 (276, 278) УК РФ);
б) с безальтернативными (строго определенными) условиями (ст. 126, 127¹, 198, 199 (199¹), 205³, 205⁴, 205⁵, 208, 210, 222, 223, 228, 228³ 282¹, 282², 291¹, 307 УК РФ);

2) специальные случаи, связанные с наличием определенной обстановки, предшествующей совершению преступления, или требующие позитивного поведения виновного до начала преступного посягательства:

а) имеющие обязательный для правоприменителя характер:

- требующие от виновного определенных активных форм поведения до совершения преступления (ст. 122 УК РФ);

б) имеющие рекомендательный для правоприменителя характер:

- совершение преступления вследствие стечения тяжелых обстоятельств (ст. 337 и 338 УК РФ);

3) смешанные основания, в равной мере содержащие условия, сформированные на предкриминальной стадии и (или) требующие определенного позитивного посткриминального поведения лица (ст. 204, 291 УК РФ).

Данная авторская классификационная модель специальных оснований освобождения от уголовной ответственности выстроена с учетом особенностей форм позитивного поведения лица до и после совершения преступления, обстоятельств, предшествующих совершению преступного деяния, и характера подобного освобождения. Это способствует пониманию юридической природы случаев освобождения от уголовной ответственности, специально предусмотренных соответствующими статьями Особенной части УК РФ, определению их места в системе норм освобождения и особенностей архитектоники.

Так, первая группа оснований представляется наиболее емкой. Большинство условий освобождения, содержащихся в указанных примечаниях, характеризуют позитивное посткриминальное поведение лица, совершившего преступление.

Необходимо отметить, что приготовление или покушение на преступление являются стадиями неоконченного преступления. Подобное поведение лица (приготовление или покушение на преступление) следует воспринимать как криминальное, поскольку указанные преступные деяния могут являться основанием уголовной ответственности.

В специальных нормах освобождения от уголовной ответственности, предусмотренных ст. 205, 205¹, 206, 275 (276, 278) УК РФ, содержатся альтернативные условия такового. Законодатель представляет виновному возможность по его собственному усмотрению выбирать наиболее приемлемые формы и виды позитивного поведения из числа тех, которые перечислены в соответствующей норме об освобождении. При этом подобная «свобода выбора» форм и видов позитивного поведения ориентирована на скорейшее прекращение преступного деяния. Законодатель как бы обозначает «максимум» и «минимум» форм и видов конкретного позитивного поведения виновного. Для решения вопроса об освобождении от уголовной ответственности в указанных случаях лицу достаточно выполнить «минимум» указанных в уголовном законе позитивных действий. Подобную «свободу выбора» виновным форм и видов позитивного поведения следует объяснить повышенной степенью общественной опасности указанных деяний (тяжкие и особо тяжкие преступления), их возможными необратимыми последствиями и ценностью объектов уголовно-правовой защиты.

Специальные случаи освобождения от уголовной ответственности, предусмотренные примечаниями к ст. 126, 127¹, 198, 199 (199¹), 205³, 205⁴, 205⁵, 208, 210, 222, 223, 228, 228³, 282¹, 282², 291¹, 307 УК РФ включают безальтернативные (строго определенные) условия подобного освобождения. Законодатель в примечаниях к данным статьям подробно раскрывает перечень тех условий, которые освобождаемый должен выполнить в полном объеме для освобождения от уголовной ответственности.

Специальные нормы об освобождении от уголовной ответственности, содержащиеся в примечаниях к ст. 122, 337, 338 УК РФ, включают условия, связанные с определенными обстоятельствами, которые предшествуют совершению преступления (стечение тяжелых обстоятельств или добровольное согласие потерпевшего совершить действия, создающие опасность заражения ВИЧ-инфекцией). Данные нормы характеризуются наличием определенной обстановки, предшествующей совершению преступления, или требуют позитивного поведения виновного еще до начала преступного посягательства.

Условия освобождения от уголовной ответственности в случаях, предусмотренных ст. 204, 291 УК РФ, подразделяются следующим образом: а) активное способствование раскрытию и (или) расследованию совершенного преступления (условия, связанные с позитивным посткриминальным поведением лица, включены в конструкции примечаний к ст. 204 и 291 УК); б) вымогательство коммерческого подкупа или взятки (условия, связанные с наличием определенной обстановки, предшествующей совершению преступления - предкриминальной ситуации); в) добровольное сообщение о подкупе или даче взятки органу, имеющему право возбудить уголовное дело (условия, связанные с позитивным посткриминальным поведением лица). Данные нормы, в равной мере содержат условия, сформированные на предкриминальной стадии и (или) требующие определенного позитивного посткриминального поведения виновного. Выполнение любого из указанных условий является достаточным для освобождения виновного от уголовной ответственности.

TO THE QUESTION OF THE CLASSIFICATION OF SPECIAL EXEMPTIONS FROM CRIMINAL LIABILITY UNDER THE CRIMINAL CODE OF RUSSIA

© 2014

V.V. Naumov, candidate of lawer sciences, Head of the Department of the CivilLaw and Procedure

Tula institute of economics and informatics, Tula (Russia), vladigor22@rambler.ru

УДК 37.036.5:37.032:37.036:37.013

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

© 2014

Р.Н. Наурызбаева, доктор педагогических наук, доцент кафедры «Психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя» АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Кызылординской области», Кызылорда (Казахстан), *rahat44@mail.ru*

Познавательная деятельность всегда начинается с появления какого-либо интереса, но активной становится только в том случае, если интерес к какой-либо деятельности перейдет в потребность в ней в соответствии с поставленной целью. Поэтому при организации познавательной деятельности следует специально позаботиться о том, чтобы учащимся были ясны цели и задачи предстоящей работы, усвоены методы и средства, с помощью которых эти цели могут быть достигнуты.

При организации познавательной деятельности необходимо обеспечить условия, при которых психологический механизм, лежащий в основе познавательной деятельности, должен непременно «сработать». К числу таких условий, прежде всего, следует отнести: направленность процесса обучения на развитие активной мыслительной деятельности учащихся, посильность данного вида деятельности для учащихся, убежденность учащихся в значимости и важности предстоящей деятельности.

Развить в человеке способность к поиску самого себя, помочь ему вскрыть свои потенциальные возможности в отношениях с миром - это и есть основная задача обучения и воспитания. Поиск себя и сотворение себя - это тоже своеобразный творческий процесс, который в принципе неисчерпаем и не имеет границ.

Одним из основных условий становления личности является серьезное отношение к самому себе как человеку, с самого раннего возраста способному к созиданию, а это невозможно без серьезного и уважительного отношения к ребенку взрослых, с одной

стороны - родителей, с другой - воспитателей и преподавателей. От того, насколько скоординированы их действия в решении учебно-воспитательных задач, насколько близки поставленные ими цели в развитии личности ребенка, зависит успех развития его творческой направленности. В то время как преподаватель (воспитатель) должен владеть сведениями об основных семейных традициях, интересах (которые, безусловно, прививаются ребенку), родители должны обладать элементарной педагогической грамотностью и всесторонне содействовать деятельности педагога в развитии своего ребенка. При этом требования учебно-воспитательного учреждения не должны расходиться с требованиями, предъявляемыми в кругу семьи, и наоборот.

Динамика изменения творческой направленности ребенка, а следовательно и требований к нему, должны быть известны, как преподавателю, так и воспитуемому. Обеим сторонам, участвующим в процессе воспитания, следует занимать активную позицию и поддерживать ее от этапа к этапу.

При этом наиболее целесообразна личностно-ориентированная **модель** взаимодействия взрослого с ребенком:

Цель общения: обеспечение ребенку чувство психологической защищенности, доверия к миру, радости существования (психологическое здоровье); формирование начала личности (базис личностной культуры); развитие его индивидуальности. Воспитатель координирует свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку, с задачей создания максимально благоприятных условий, для обеспечения наиболее полного развития способностей каждого ребенка. В этом плане воспитуемому разрешается все, что не противоречит нравственным нормам и не угрожает здоровью и жизни, а способствует развитию его личности. Необходимо подчеркнуть, что формирование знаний, умений и навыков не цель, а средство развития творческой направленности личности.

Способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на способности взрослых к децентрации (умения становиться на позицию другого, учитывать точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

Тактика общения: сотрудничество; создание и использование ситуаций, требующих от детей проявления интеллектуальной и нравственной активности; динамика стиля общения с ребенком (многообразие стилей общения и их варьирование).

В триединой задаче: обучения, умственного развития и воспитания личности - интерес является связующим звеном между тремя ее сторонами. Именно благодаря интересу, как знания, так и процесс их приобретения, могут стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором воспитания всесторонне развитой личности. О большом влиянии интереса на развитие интеллекта говорил, в частности, известный психолог А.Н. Леонтьев, подтверждая свою мысль словами Л. Фейербаха: «То для чего открыто сердце, не может составить тайны и для разума» [1, с. 152].

Интерес не только способствует развитию интеллекта, но и является одной из движущих сил развития личности в целом, превращая получаемые знания не просто в «усвоенную информацию», а в глубоко личный духовный багаж человека. Интерес содействует формированию волевых качеств личности, а также укреплению активной, творческой жизненной позиции.

Таким образом, формулируется еще одно условие эффективного развития творческой направленности в процессе обучения - систематическое поддержание учащегося интереса к деятельности.

Способность преодолевать «внутренние барьеры» мышления и выходить в новые области поиска - одна из важнейших особенностей творческого мышления. Люди, сумевшие выйти в новую область поиска, нередко находят легкие и «красивые» решения проблем, над которыми долго, мучительно и безрезультатно бьются те, кто не смог поднаться над «внутренними барьерами».

Это возможно в случае правильного выбора педагогом форм и методов развития творческой направленности личности средствами искусства. Так, при репродуктивном стиле преподавания, ориентированном только на усвоение готовых «истин в последней инстанции», возникает психологический барьер к творческому самовыражению. Более того, при этом может появляться групповая агрессия по отношению к тем членам коллектива, которые проявляют творческие способности, и вообще, отличаются своеобразием и нестандартностью мышления, духовной независимостью и самостоятельностью в поведении. Напротив, при творческих формах обучения, а также при побуждении к самовыражению в художественном творчестве (пении, рисовании, лепке, сочинении стихов, театрализованных представлениях и т.п.), не только нет признаков такой групповой агрессии, но и формируется коллективная установка на поддержку творческих усилий каждого, повышается терпимость по отношению к любому проявлению неординарности.

При постановке проблемы творческой направленности развития личности следует исходить из особенностей художественного освоения действительности. Она заключается в том, что художественное познание «раскрывает» предметы и явления окружающей жизни через призму восприятия их человеком, его отношения к ним. Здесь важен вопрос, не каков объект сам по себе, а каково значение данного объекта для человека, какую ценность он представляет. Художественный способ освоения действительности является ценностным отношением человека к миру. Поэтому в центре художественного творчества оказывается выражение личностью своего отношения к нему. В искусстве, как ни в одной другой области познания проявляются именно личностные, индивидуальные особенности человека.

В свою очередь, создаваемые человеком образные эталоны, являются инструментом образного мышления. Они формируются в раннем возрасте и развиваются в процессе жизнедеятельности, практического овладения необходимыми для их возникновения предметами окружающей действительности. Овладение художественными эталонами, как высшей стадии образного мышления, активно происходит при знакомстве с произведениями искусства.

На основе житейских представлений, имеющихся художественных эталонов происходит художественное преобразование действительности в сознании человека.

Поэтому образное мышление занимает особое место в структуре общего психического развития человека, обеспечивает формирование обобщенных и динамичных представлений об окружающем мире, его социальных ценностях, способствует становлению эмоционально - потребительского отношения к явлениям действительности, их этической и эстетической оценке. Умение создавать образы и оперировать ими - отличительная особенность интеллекта человека. Он может произвольно актуализировать образы на основе заданного наглядного материала, видоизменять их под влиянием различных условий, свободно преобразовывать и на этой основе создавать новые образы, существенно отличные от исходных.

Образное мышление оперирует в основном не словами, а конкретными наглядными образами: образы являются для него исходным материалом, оперативной единицей. В них интегрируются также результаты мыслительного процесса.

В образном мышлении само движение мысли, поиски и нахождение решения задачи осуществляются в виде чередования образов, их преобразования, получения новых.

Образ не формируется как продукт пассивного отражения, созерцания объектов действительности. В своем содержании он избирательно фиксирует те стороны, свойства, признаки объекта, которые значимы для него. Образ всегда наполнен личностным смыслом, значимостью для субъекта и является личностным образованием. В образе концентрированно выражено основное содержание внутреннего мира человека.

Так, в школе образное мышление формируется посредством использования различного наглядного материала при решении задач, требующих: 1) мысленного преобразования воспринимаемого наглядного материала; 2) актуализации образов по памяти (вне непосредственного восприятия этого материала); их воссоздания, сохранения, удержания в уме; 3) видоизменения этих образов, их трансформации (по форме, цвету, величине, пространственной размещенности, по заданным или произвольно выбранным признакам и свойствам).

Запас созданных образов является важным условием успешного оперирования ими. Как известно, нельзя оперировать тем, чего не имеешь.

Создавая художественный образ, учащиеся должны воспроизводить наиболее полно «предметность» объектов, живую ткань их «телесной» организации во всем многообразии перцептивных признаков. Художественный образ всегда чувственно-эмоционально окрашен, он как бы несет в себе личную сопричастность человека к воспринимаемому объекту, значимому для него.

Основными направлениями, по которым осуществляется развитие образного мышления в ходе обучения и воспитания, являются следующие:

- переход от единичных, предметно-конкретных образов к абстрактным образам, условно-схематическим и обратно;
- возможность фиксации в образе теоретических связей и зависимостей (пространственных, структурных, функциональных, временных);
- развитие динамики образа, что выражается в его подвижности, многоаспектности, смене точек отсчета и т.п.;
- овладение разнообразными способами создания образа и оперирования им, что характеризуется сменяемостью этих способов, их произвольным и свободным выбором в зависимости от целей и задач деятельности, конкретных условий их выполнения.

В образе происходит тот необходимый «сплав интеллекта и эффекта», знания становятся личностно значимыми.

Образное мышление зиждется на сравнении или сопоставлении и переносе основных характеристик реального образа на создаваемый художественный образ. При этом основные функции, наряду с традиционными формами умозаключения, такими как индукция и дедукция, выполняет и особая форма - трансдукция.

Трансдукция - своеобразный вид умозаключения, возникающий в процессе улавливания сходства образов предметов и явлений, возникновения непосредственных аналогий. Трансдукция - общая характеристика формы образного умозаключения, показывающая логику образного мышления. В качестве определяющих единиц трансдукции можно, прежде всего, назвать четыре следующих процесса, достаточно подробно описанных в психологической литературе: трансформация, реинтеграция, персеверация и мультипликация.

Трансформация - это процесс, при котором в образе отражаемого объекта выделяются отдельные признаки, и затем новые образования формируются путем варьирования этих выделенных признаков.

Реинтеграция заключается в восстановлении той ситуации, в которой встречался первоначально предъявленный предмет.

Персеверация - это сохранение части предъявленного образа и перенос его в новую ситуацию.

Мультипликация представляет собой умножение образа.

У детей 2-5 лет, еще не овладевших индукцией и дедукцией, трансдукция выступает господствующей формой умозаключения.

Образное восприятие мира формирует личность, гармонично сочетающую интеллектуальную и потребительскую, волевою сферы. Оно отличается подвижностью, дина-

мичностью, ассоциативностью. Это обеспечивается многообразием формируемых связей и отношений существующих, как в содержании образа, так и в отношении данного образа с окружающим миром.

Важное место в творческой деятельности занимают интуиция и воображение. Они являются ключевыми понятиями при обсуждении проблемы творчества в субъектно-личностном плане. Иногда к ним добавляют еще и фантазию. Однако большинство авторов отождествляют фантазию и воображение.

Раскрытие природы, механизмов и закономерностей функционирования и взаимоотношения этих феноменов способствует проникновению в сущность процессов творчества и, следовательно, создает предпосылки эффективного управления ими. Когнитивное поле действия этих феноменов обуславливается тремя основными структурами - структурой форм экзистенции знания, структурой форм развития знания, структурой форм субъектно-личностной творческой деятельности. Каждая структура включает в себя совокупность взаимосвязанных элементов, которые определяют ее сущностные характеристики. Структура форм экзистенции знаний включает в себя восприятие, ощущение, представление, понятие, суждение, умозаключение. Структура форм развития знаний включает проблемы, гипотезы, законы, теории, прогнозы, исследовательские программы. Структура форм субъектно-личностной творческой деятельности включает мечты, фантазии, воображение, догадки, интуицию. Развитие когнитивного поля возможно лишь во взаимодействии указанных структур.

Понятие интуиции как элемента взаимодействующих систем объединяет определенный класс форм творческой деятельности, для которых типичны две группы характеристик. Первая группа описывает специфику протекания творческих процессов мышления с точки зрения самого субъекта. Вторая группа характеризует объективные внешние условия необходимые для успешной реализации данного процесса. В первую группу входят следующие характеристики: а) непосредственность (предложенная задача, выдвинутая проблема решается как бы «вдруг», без предварительных размышлений); б) редуцированность (ход решения направлен не на образование цепочки умозаключений, а на формирование целостного интегративного образа или ключевого понятия); в) подсознательность (сам ход решения не осознается субъектом, хотя результаты его как в интеллектуальном плане, так и в плане практического поведения выступают как разумные, творчески-преобразующие, а не инстинктивные, приспособительно - адаптивные). Вторую группу образуют следующие характеристики: а) опосредованность (для того чтобы решить поставленную задачу, проблему необходимо овладеть определенной суммой знаний, создающих принципиальную возможность следующего творческого шага), б) логичность (принцип интерсубъективности знаний требует объективизации полученных решений в форме общепринятых логических структур); в) осознанность (сознательный напряженный поиск в решении задачи является неотъемлемым предварительным условием се действительного решения, определяет вероятность этого решения).

Таким образом, развитие творческой направленности личности средствами искусства может осуществляться двумя путями - путем ознакомления с художественными произведениями и их осмысления и путем художественного творчества. В обоих случаях процесс развития творческой направленности личности может идти относительно стихийно, поскольку «реципиент» может самостоятельно воспринимать произведения искусства, оставаясь наедине с ними, и относительно педагогически направленно, когда осмысление произведений искусства осуществляется под руководством воспитателя (педагога, экскурсовода, музыковеда и т.д.). Естественно, что наиболее плодотворным путем в развитии творческой направленности личности средствами искусства является педагогически организованный процесс, ибо он позволяет более активно осуществлять и процесс их художественной подготовки, и процесс развития их творческой направленности.

Педагогическое влияние на процесс развития творческой направленности личности средствами искусства дело очень тонкое. Оно требует большого внимания к запросам учащихся, учета их жизненного опыта, личных склонностей, уровня мировоззренческой и художественной подготовки, готовности воспринимать и приобретать те или иные эстетические ценности.

Волевые навязывания школьнику и студенту того, что он не готов воспринять, может не помочь, а навредить делу. А это значит, что развитие творческой направленности личности средствами искусства не должен быть поспешным, «на глазок». Оно требует учета ряда психолого-педагогических условий и осмысления соответствующих методов.

В учебно-воспитательном процессе внешние воздействия и внутренние условия должны быть определенным образом соотнесены друг с другом. Мы исходим из того, что внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют опосредованно через внутренние условия. Законы развития личности, обусловленные внешними обстоятельствами - это, в конечном итоге - внутренние законы ее развития.

Из этого должны исходить подлинное решение важнейшей проблемы развития и обучения, развития и воспитания. В решении проблемы развития творческой направленности личности средствами искусства необходимо учитывать принцип обусловленности личностного склада человека взаимодействием биологического и социального. Только информационного подхода при развитии творческой направленности личности недостаточно, как недостаточно и только типового подхода. Типовой подход требуется дополнить индивидуальным, основанным на изучении личности, развитие которой обусловлено индивидуальным взаимодействием биологического и социального.

Отсюда также следует, что развитие творческой направленности личности средствами искусства надо начинать соответствующим образом с первых дней социализации детей. Активно продолжать до тех пор, пока человек не достигнет уровня самовоспитания, на котором основную роль в развитии своей творческой направленности начинает играть сама личность, но не изолированно, а только в связи с влиянием общества.

Основой развития творческой направленности личности средствами искусства является деятельность человека, постоянное посильное решение познавательных и социальных задач. Типичные условия воспитания, как правило, дают нежелательные результаты, ибо дети и молодежь в этом случае делаются пассивными, желают лишь потреблять общественные блага и меньше всего выступать в роли активных субъектов общественных отношений, носят в себе свойства эгоцентризма. Процесс приобретения творческой направленности охватывает все сознание человека и является сугубо личностным. Отсюда следует, что при развитии творческой направленности личности акцент надо делать на индивидуальную работу с каждым воспитуемым.

Осмысливая процесс развития творческой направленности личности средствами искусства в различных формах работы, можно выделить целый ряд психолого-педагогических условий и факторов, от которых непосредственно зависит повышение эффективности работы.

Деятельность представляет собой форму активного человека к окружающему миру и является главной ареной проявления его общественной сущности, так как человек не может изолировать свою деятельность от жизни общества и его требований.

Деятельность, как считает известный психолог А.Н. Леонтьев, образует основание, «устойчивый базис личности, от которого и зависит, что именно входит и что не входит в характеристику человека, именно как личности» [1, с. 203]. Деятельностью человека реализуется вся «совокупность его общественных, по своей природе, отношений к миру» [2, с. 92].

Связь психических процессов и деятельности характеризуется взаимозависимостью. Психические процессы ориентируют человека в окружающей действительности, направляют его деятельность, делают ее осознанной, приводят действия в соответствие с условиями, в которых совершается деятельность. С другой стороны, все психические процессы протекают, формируются и регулируются в процессе деятельности.

Этот принцип взаимосвязи психических процессов и деятельности в полной мере характерен и для взаимозависимости развития творческой направленности личности средствами искусства и деятельности. При этом надо учесть, что не в любом случае деятельность будет развивать творческую направленность, а только в том случае, если эта деятельность будет принята и положительно оценена человеком.

В развитии творческой направленности личности средствами искусства необходимо развивать:

- выраженную социальную общительность;
- экстравертность (направленность личности «во вне»);
- эмоциональную утонченность;
- способность к сопереживанию;
- эмоциональную заразительность;
- активность;
- энергичность.

Известный советский психолог Б.М. Теплов, подчеркивая большую и активную воспитательную роль искусства в жизни общества, писал, что искусство развивает творческую направленность личности не в любом случае, а только в том, когда человек умеет полноценно воспринимать художественное произведение и активно сопереживать, жить жизнью героя. «И моральные и собственно эстетические переживания и оценки, - полагал он, - возникают при восприятии искусства из той внутренней активности, из той жизни вместе с героем, без которых не может быть полноценного художественного восприятия» [3, с. 102].

Образ мира и человека является продуктом творческой деятельности человеческих сообществ, присущих им культурно-исторических укладов. Педагогическая наука черпает из них свои нормы, являясь частью и проявлением культуры. Поэтому, развитие творческой направленности личности должно основываться на методологическом положении соответствия содержания обучения и воспитания этнофилософским традициям, этнопедагогическим принципам и этнопсихологическим особенностям народа.

Данное методологическое положение материализуется в принципе целостного восприятия национальной культуры. Гармоническое восприятие национальной культуры немислимо без целостного представления национального языка и литературы, искусства, фольклора, традиций и образа жизни народа [4, с. 7].

Таким образом, ведущими идеями в развитии творческой направленности личности выступают национально-ориентированное и личностно-ориентированное образование.

В этом отношении представляют интерес две модели конкретизации генеральной цели образования, выделяемые Ю.С. Тюнниковым. Первая из них – «Человек национальной культуры» включает в себя блоки: «Этнокультурное представление», «Национальное самосознание», «Социальные роли и функции», «Этнокультурная самореализация». Вторая модель – «Этническая среда» включает в себя блоки: «Этническое общение», «Этническая деятельность», «Национальные традиции», «Национальный фольклор», «Национальное искусство».

В исследовании проблемы развития творческой направленности личности существенное значение имеют блоки: «Этнокультурное представление», «Национальное само-

сознание», «Этнокультурная самореализация», «Национальные традиции», «Национальный фольклор», «Национальное искусство».

Это объясняется тем, что реализация генеральной цели развития творческой направленности личности происходит в конкретной среде и при определенных уровнях. Это не только сугубо педагогические условия, но и условия ближайшей социокультурной среды. Такого рода условия должны стать объектом педагогического управления, то есть специально создаваться, поддерживаться и контролироваться в учебно-воспитательном процессе.

Для того, чтобы искусство развивало эстетических качеств воспитанников в творческой деятельности средствами искусства, оно должно в полной мере восприниматься. Таким образом, искусство является одним из средств формирования личности. Воспитательный эффект взаимодействия искусства зависит не только от содержательной ценности, но и от того, насколько развиты художественные взгляды личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 24 томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. 323с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Мысль, 1975. 291с.
3. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания //Советская педагогика. 1946. № 6. С. 102-13.
4. Мудрик В.О. воспитании старшеклассников. 2-ое изд. М.: Педагогика, 1981. 176с.

DEVELOPMENT OF AESTHETIC QUALITIES OF CREATIVE ACTIVITY OF PERSONALITY BY FACILITIES OF ART

© 2014

R.N. Nauryzbaeva, doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»

*«Orleu» institute for professional development of Kyzylorda region, Kyzylorda (Kazakhstan),
rahat44@mail.ru*

УДК 37.036.5:37.032:37.036:37.013

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

© 2014

Р.Н. Наурызбаева, доктор педагогических наук, доцент кафедры «Психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя» АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Кызылординской области», Кызылорда (Казахстан), rahat44@mail.ru

Сущность поступательной, прогрессивной преемственности заключается в совершенствовании настоящего и в обоснованном программировании будущего с опорой на прошлое, на дальнейшее развитие прогрессивного и всего конструктивного, взятого из предшествующего. При этом функционирование преемственности универсально, ее проявление носит общепедагогический характер.

В качестве особенностей проблемы преемственности в обучении следует подчеркнуть ее многоаспектность и разносторонность. Имеются в виду ее социальные, экономические, психологические, дидактические и другие стороны.

Социально-педагогическая сторона преемственности в системе народного образования в нашей стране заключается естественным продолжением и развитием предыдущей. Задача педагогической науки и практики заключается в реализации этой возможности эффективными формами, путями и средствами.

Теория и практика процесса обучения развиваются и совершенствуются вместе с развитием человеческого общества. Поэтому одна из важнейших сторон осуществления преемственности в педагогике состоит в выявлении закономерностей преемственного наследия и развития педагогических идей.

В процессе реализации условий преемственности в практической и педагогической деятельности необходимо учитывать разнохарактерность преемственности в условиях различных учебных заведений.

Известно, что развитие личности - активный саморегулирующийся процесс, самодвижение от низкого к высшим уровням жизнедеятельности, в котором внешние обстоятельства, обучение и воспитание действуют через внутренние условия. С возрастом постепенно увеличивается роль собственной активности человека в его личностном развитии.

К.Д. Ушинский отмечал, что «... воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [1, с. 11]. Но это может быть реализовано при условии динамического изменения системы целей, форм и методов обучения.

Формирование и развитие творческой личности человека требует координации педагогических действий системы непрерывного образования, планомерности и преемственности воспитательного воздействия. Развитие творческой направленности личности не простой стихийно протекающий процесс, а постоянное качественное расширение и обогащение знаний по искусству, процесс совершенствования творческих, интеллектуальных умений, совокупности различных эмоциональных отношений.

Идея развития личности находит свое выражение в законе отрицания, который представляет ее в концентрированном виде. Закон диалектики характеризует процесс развития единства преемственности. Его методологическая роль заключается в том, что без отрицания старого невозможно рождение и созревание нового, невозможен процесс развития. Действие данного закона применительно к творческим процессам отражает поступательное развитие, обусловленное переходом количественных изменений в качественные, диалектическим характером отрицания старого на основе достигнутого нового, с опорой на все положительное предыдущего этапа развития.

В работах Э.А. Баллера, Б.М. Кедрова, В.А. Глядкова отмечено, что одной из сторон закона отрицания отрицания является преемственность, которая имеет место только при прогрессивном развитии объекта. Она представляет собой связь между различными этапами развития, с частичным повторением положительных элементов старого, их качественным обновлением, но уже на более высокой стадии развития при переходе к новому состоянию.

Преемственность рассматривается как закономерное явление, характеризующее специально управляемые процессы, обеспечивающие поступательный, прогрессивный характер развития и имеющее большое значение во всех областях социальной практики в развитии науки, культуры, образования.

Сущность преемственной связи состоит «в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [2, с. 84].

При осуществлении преемственности работают как бы три измерения: прошлое, настоящее и будущее. При этом будущее указывает на перспективность развития, предполагающую связь с последующим успешным усвоением нового на основе старого.

Преемственность как понятие имеет широкий содержательный диапазон. Она рассматривается как философская категория и выступает в качестве методологического принципа в обучении и воспитании. Вместе с тем, ее можно рассматривать как проявление педагогического принципа систематичности и последовательности. Ю.А. Кустов [3, с. 53] справедливо отмечает, что преемственность присуща любому педагогическому явлению и является конкретным воплощением диалектического метода в организации учебно-воспитательного процесса. Аналогично мнение С.М. Годника, считающего, что она (преемственность) имеет универсальное значение для постижения закономерностей учебно-воспитательного процесса, для осуществления его логики. Это, считает С.М. Годник - компонент педагогического мастерства, одно из закономерных разрешений противоречий [4, с. 43]).

Проблема осуществления преемственности в процессе обучения нашла свое решение в теории педагогики, школьной и вузовской практике. Большое теоретическое и практическое значение имеет исследование Ю.А. Кустова [3], в котором, опираясь на системный подход, автор раскрывает методологические основы преемственности в обучении, ее специфику и разнообразные проявления. Он намечает сквозные линии преемственной организации учебно-воспитательного процесса между средней, профессионально-технической и высшей школами. Выявляет основные направления осуществления преемственных связей между системой профессионально-технической подготовки специалистов и производством.

Работы С.М. Годника, А.М. Лушникова, С.Н. Савиной раскрывают вопросы осуществления преемственности обучения и воспитания между средней школой и вузом. В монографии С.М. Годника [4], представляющей большой теоретический интерес, раскрыта сущность преемственности между высшей и средней школой как диалектического процесса. В исследованиях В.Т. Хорошко, О.Л. Репина, А.Н. Фомичевой разработаны проблемы адаптации молодежи к вузу, что является одним из проявлений действия принципа преемственности.

Автор разработал вопросы последовательного формирования активной позиции старшеклассника, абитуриента и студента в плане осуществления преемственности, проанализировал процесс становления студента как субъекта учебно-воспитательного процесса. Основываясь на положениях ученых об универсальном характере преемственности в педагогике, мы считаем данный принцип общепедагогическим. Во-первых, как таковой он является основополагающим в структуре принципов системы народного образования. Его реализация в учебно-воспитательном процессе обеспечивает эффективный переход от низших ступеней образования к высшей ступени, создаст условия для непрерывного, динамичного развития творческой направленности личности.

Во-вторых, как общепедагогический принцип, преемственность теснейшим образом связана с существующими в современной теории и педагогической практике подходами совершенствования процесса формирования личности. Прежде всего комплексный подход к делу воспитания и обучения, заключающийся:

- в единстве всех направлений воспитания с ориентацией на целостное, всестороннее развитие личности;
- в единстве факторов, воздействующих на личность.

Анализ теории обучения и воспитания свидетельствует, что преемственность традиционно рассматривается как закономерность, принцип, фактор, условие, способ, правило, средство, а понятие процесс преемственности не вошло в орбиту педагогического мышления. Однако, как показало данное исследование, в учебно-воспитательной работе

преемственность актуализируется, как процесс реализации взаимосвязи целей, форм, методов и средств. Это становится особо значимым в связи с необходимостью формирования институтов непрерывного образования, как процессуальной системы на основе общей теоретической концепции. Необходимо чтобы перерывы постепенности в связях различных звеньев непрерывного развития творческой направленности личности средствами искусства заполнялись их конструктивным взаимообогащением.

В процессе педагогической деятельности преемственность реализуется на всех ее этапах. Поэтому системно-структурное представление о преемственности дает основание раскрыть диалектический характер ее этапов, спроектировать и осуществить последовательные стадии развития дошкольника, школьника и студента в динамике развития творческой направленности личности средствами искусства.

На каждом этапе преемственности реализуется свой цикл преобразования дошкольника, школьника, студента из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в субъект выполнения своих обязанностей, функций, долга. Объектно-субъектное преобразование личности составляет сущность педагогической деятельности. Закономерность здесь состоит в том, что оно осуществляется преемственно. Это преобразование служит основой стимулирования личности в изменяющихся ситуациях развития, т.к. способствует ее самопроявлению, самоутверждению, обретению новых возможностей. Целенаправленное осуществление последовательных этапов реализации преемственности как процесса позволяет объединить цели ступеней образования педагогов и обучающихся. Тем самым создают дополнительные предпосылки для повышения эффективности развития творческой направленности личности средствами искусства. Преемственность как процесс развития личности в обучении проявляется:

- в планировании содержания обучения, которое должно исходить не только из задач овладения опытом предшествующих поколений, но и из заданных обществом качеств;
- в структуре учебных планов, которая должна обеспечивать условия, когда потребность молодежи в знаниях опережала бы процесс их приобретения, а виткообразное развитие творческой направленности личности средствами искусства и профессиональной подготовки происходили одновременно и во взаимодействии с общим образованием;
- в обеспечении тематического и хронологического согласования программ смежных курсов в системе непрерывного образования;
- в выделении главных «сквозных» направлений учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих всестороннее и гармоничное развитие личности в системе «ДУ - школа – вуз»;
- в накоплении данных, отражающих уровень сформированности и динамику изменения личностных качеств,
- в выявлении и ликвидации «кризисных ситуаций» в динамическом развитии воспитанников;
- в оптимальном выборе и целесообразности сочетания методов, форм и средств развития творческой направленности личности;
- в соблюдении единства педагогических действий и требований к развитию творческой направленности личности;
- в поэтапном развитии субъективных и сознательных полей личности в процессе обучения;
- в создании условий для непрерывного использования и развития усвоенной детьми, школьниками и студентами системы понятий в процессе учебной и творческой деятельности.

В повседневной практике, когда преемственность в динамике педагогического процесса соблюдается, ее прямые проявления мы не замечаем и не ставим вопрос о ее

осуществлении. Необходимость в преемственности возникает при ряде обстоятельств, нарушающих привычную последовательность и непрерывность процесса обучения.

В общем плане преемственность призвана разрешать противоречия между необходимостью обеспечения непрерывности педагогического процесса, его результатов и снижать влияние факторов, противоборствующих этому процессу.

Закономерность разрешения противоречия между дискретным характером обучения и необходимостью обеспечения целостности педагогического процесса и его результатов и является основой содержания понятия и сущности преемственности в педагогике.

Рассмотрение преемственности творческой направленности личности в системе «ДДУ - школа – вуз», как условия непрерывного и последовательного овладения учащимися системой знаний, развития эмоционально-ценностного отношения и активной деятельности, позволяет производить целенаправленный отбор средств, методов и форм дальнейшего воспитательного взаимодействия для обеспечения динамичного перспективного развития учащихся на качественно новом этапе. При этом должен учитываться достигнутый уровень сформированности творческой направленности личности, взаимосвязь и единообразие содержания.

Исходя из рассмотрения сущности содержания понятия «преемственность» как системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий реализации интегративного характера, целостности процесса и результатов обучения, Кустов Ю.А. предлагает следующее определение преемственности как принципа. Он считает, что «принцип преемственности — это категория дидактики, отражающая закономерности перестройки структуры содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения и характеризующая изменения способов реализации этих закономерностей в зависимости от целей обучения, развития и воспитания учащихся» [3, с. 52]. При подробном анализе данного определения можно заметить, что основными факторами, посредством которых принцип преемственности оказывает влияние на учебно-воспитательный процесс, выступают содержание учебного материала, цели и методы обучения. Следует отметить, что содержание, цели и методы обучения реализуются в определенной форме организации учебного процесса. Каждая форма наиболее эффективна при определенном содержании и его структуры: требует использования своеобразной системы методов и конкретизации целей. Поэтому, в условиях непрерывного образования, рассматривая преемственность как процесс динамического развития творческой направленности личности средствами искусства, мы предлагаем следующее рабочее определение преемственности.

Преемственность - это процесс создания условий динамического совершенствования творческой направленности личности средствами искусства, организованный на основе развития содержания, генеральной цели, форм и методов обучения и воспитания. Опытно-экспериментальная работа проводилась автором в общей сложности на протяжении пятнадцати лет. На первом этапе эксперимента содержание и цель работы были согласованы с методическим отделом образования. Автор составил комплексную программу работы и определил примерное ее содержание. В экспериментальную работу были вовлечены воспитатели дошкольных учреждений № 14, 45 и учителя школ № 7, 10, 23, 140 г. Кызылорда. Работа осуществлялась с разновозрастными группами воспитуемых-воспитанников дошкольных учреждений, учащимися школ, вузов. Такой широкий охват учебно-воспитательных учреждений обуславливается следующими объективными условиями:

- необходимостью прослеживания преемственных связей развития творческой направленности в системе непрерывного образования;

- необходимостью своевременного предварительного формирования творческих интересов (на подступах к школьному возрасту);
- необходимостью согласования направленности личности.

По результатам проведенного исследования была выпущена авторская монография (Наурызбаева Р.Н. Преемственность в развитии творческой направленности личности средствами искусства. Алматы: Билим, 2006. 168с.).

Мы считаем, что рассматривая преемственность только в совокупности как принцип и как процесс, можно всесторонне раскрыть сущность ее реализации в учебно-воспитательной деятельности. При этом овладение основными искусствоведческими понятиями, необходимыми для развития творческой направленности личности средствами искусства следует осуществлять с учетом возрастных особенностей дошкольников, учащихся младших, старших классов и студентов. Отсюда вытекают и методы по развитию творческой направленности личности средствами искусства в условиях преемственности, также, социальное воспитание личности осуществляется в воспитательных организациях, которые состоят из разновозрастных коллективов.

Анализ теории обучения и воспитания свидетельствует, что преемственность – это процесс создания условий динамического совершенствования художественно-творческой направленности личности средствами искусства, организованной на основе развития содержания, генеральной цели, форм и методов обучения и воспитания [6, с. 225]. На наш взгляд в данном процессе можно выделить 2 направления преемственности: по вертикали и горизонтали. По вертикали: преемственность основывается на реальном уровне умственного развития ребенка, но ориентируется на доступный уровень такого развития. По горизонтали – опирается на сформированные показатели проявлений качества личности, характеризующих ее творческую направленность.

Педагогическая система осуществления преемственности в звеньях: детей дошкольного возраста и учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста представляет собой целостный процесс эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами искусства и включает следующие компоненты:

1. Преемственность целей и задач развития художественно-творческой деятельности средствами искусства.

2. Преемственность содержания процесса развития художественно-творческой деятельности средствами искусства, выражающаяся через: постепенное наращивание и усложнение системы учебных заданий и развивающих ситуаций

3. Преемственность форм и методов эвристического обучения учащихся личности от дошкольного учреждения к школе, проявляющуюся в самостоятельном выборе видов творческих заданий; переходе от монологических методов к диалогическим (беседа, дискуссии, диспут), к самостоятельному творчеству (от детских игр и игровому обучению в вузе); в синтезе средств народного искусства.

4. Преемственность типов педагогического взаимодействия, динамика которых реализуется в постепенной смене «педагогическим сотрудничеством и сотворчеством».

5. Преемственность в развитии психических процессов, обеспечивающих художественно-творческую направленность личности средствами искусства, реализующихся в логике развития.

Процесс преемственности управляется деятельностью педагога, взаимодействие разновозрастных воспитанников процессе преемственности, способствует раскрытию и развитию задатков средствами искусства и успешной социализации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. Соч. Т.5. М.: АПН РСФСР, 1950. 283с.

2. Баллер Е.А. Преемственность в развитии культуры. М.: Наука, 1969. 294с.
3. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Под ред. А.А. Кывырляга. Саратов: СГУ, 1982. 273с.
4. Годник С.П. Процесс преемственности высшей и средней школ. Воронеж: ВГУ, 1981. 207с.
5. Эвристическое обучение детей художественному творчеству. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 516с.

SUMMARY OF THE STRUCTURE AND CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ART DIRECTION MEDIA PERSONALITY

© 2014

R.N. Nauryzbaeva, doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»
*«Orleu» institute for professional development of Kyzylorda region, Kyzylorda (Kazakhstan),
rahata44@mail.ru*

УДК 37.016

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

© 2014

Ю.В. Немеш, аспирант
*Киевский национальный торгово-экономический университет, Киев (Украина),
atanylajevaqueen@yandex.ua*

Профессиональная деятельность по управлению туризмом специфическая и существенно отличается от профессиональной деятельности работников других отраслей, хотя на первый взгляд может показаться, что менеджмент туристического региона и турфирмы основывается на той же базе, что и менеджмент любого предприятия системы «человек – человек» [7]. Профессиональная деятельность в туристическом бизнесе имеет ряд присущих только ей особенностей, которые во многом обусловлены спецификой данной отрасли. Менеджер туристического бизнеса является центральной фигурой в системе управления организацией, ее структурным подразделением. Он выполняет различные функции и роли. От осознания их особенностей, обоснованного выбора стиля взаимоотношений с подчиненными зависит его эффективная профессиональная деятельность [2, 4, 5, 7].

Задача менеджеров туризма заключается в: определении типа клиента и выявлении его реальных потребностей; сопоставлении полученных данных с ресурсными возможностями турфирмы, т.е. выяснении возможности удовлетворения этих потребностей с помощью имеющихся туров и маршрутов; определении общих тенденций и закономерностей развития спроса, а также его специфических особенностей. То есть, задача менеджера туристического бизнеса заключается в том, чтобы выявить особенности профессиональной деятельности и в дальнейшем учитывать их в своей работе [3].

Профессиональная деятельность менеджера туристического бизнеса – совокупность мотивов, знаний, умений и навыков, личностных качеств, обеспечивающих эффективность работы. Структура профессиональной деятельности менеджера представляет собой сложное, многоаспектное личностное образование, которое включает в себя взаимообусловленные и функционально связаны между собой блока: мотивационный, когнитивный, личностный, профессиональный.

Мотивационный блок – мотивы, которые соответствуют содержанию управленческой деятельности в организации [2]. Мотивация является движущей силой, которая побуждает к профессиональной деятельности и придает направленности работе, которая ориентирована на достижение поставленных целей. Современная психология рассматривает мотивацию как сложное сочетание движущих сил поведения, которое раскрывается субъекту в виде потребностей, интересов, целей, идеалов, которые непосредственно определяют профессиональную деятельность личности менеджера (см. рис. 1).



Рис. 1. Мотивационный блок профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса

Мотивационный блок профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса включает в себя сформированность таких важных для менеджера качеств и свойств: положительная мотивация и направленность на профессиональную деятельность (Л.М. Карамушка, Г.С. Никифоров); мотивация избегания неприятностей (Ф.И. Хмель); мотивация благополучия, мотивация престижа); (стремление к изменению своего «Я», переоценка и восстановления своего «Я», релаксация, престиж, стремление преодолеть регрессию, стремление к социальным контактам, познания нового, пополнения знаний (Дж. Кромптон); познавательный интерес, внутреннее побуждение к активности, самопознанию, самоанализу, саморегуляции (Р.В. Овчарова) [1, 5].

Внутренние мотивы менеджеров – это вознаграждения, которые менеджер получает от самого процесса профессиональной деятельности, от характера и содержания работы, то есть развитие собственной личности в процессе профессиональной деятельности, побуждающей силой которой является познавательный интерес, связанный с данной дея-

тельностью. Внутренние мотивы не имеют внешнего проявления и связанные с удовольствием, чувством достижения и часто ассоциируются с процессом выполнения задания [4].

Внешние мотивы менеджеров – это вознаграждения, которые человек получает за результаты своей профессиональной деятельности, то есть осознание своих возможностей и социальных обязанностей по отношению к возникающим задачам. Внешние мотивы имеют внешнее проявление (зарплата, победа / проигрыш, призы) [6].

Познавательные мотивы: учебно-познавательные мотивы – направленность на усвоение средств получения знаний по профессиональной деятельности; широкие познавательные – направленность на овладение новыми знаниями профессиональной деятельности; мотивы самообразования – направленность на получение дополнительных знаний по профессиональной деятельности для социального самосовершенствования своей личности [7].

Мотив достижения успеха – это возможности приобретения, улучшения, достижения своей профессиональной деятельности, то есть мотив личности менеджера, проявляющийся в стремлении к успеху профессиональной деятельности; потребность добиваться успехов в разных видах своей деятельности, рассматриваемая как устойчивая личностная черта. Профессиональные мотивы – наличие у менеджера мотивов, целей, потребностей в обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностных установок актуализации в профессиональной деятельности, интереса к профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности менеджера в овладении эффективными способами организации профессиональной деятельности [5].

Управленческие мотивы – возможность влиять на результаты своей профессиональной деятельности.

Социальные мотивы – характеризуют значимость и престижность профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса в обществе; показывают возможность реального вклада менеджеров в повышение качества своей работы, создание условий для личностного развития.

Мотивы личностного развития – возможность реализовать менеджерам собственный творческий потенциал своей профессиональной деятельности: внедрять новые формы и методы обучения, новые подходы в работе, принимать оригинальные, нестандартные профессиональные решения. Самоорганизация – форма самоопределения менеджера, при которой он объективно решает собственные субъективные задачи своей профессиональной деятельности. Самооценка – оценка менеджером самого себя, своих качеств, возможностей и места среди других людей. Самоанализ – осознание и оценка менеджером своих действий, психических процессов, состояний. Самореализация – стремление менеджера воплощать в профессиональную деятельность свои желания, мысли, реализовывать себя как личность.

Совокупность всех вышеуказанных мотивов представляет собой структуру мотивационного блока профессиональной деятельности: мотив профессиональной деятельности в целом, мотив управления и мотив исполнительской деятельности.

Когнитивный блок – знания, которые необходимы менеджеру для успешного осуществления профессиональной деятельности [2]. Этот блок обеспечивает уход от устоявшихся стереотипов профессиональной деятельности и овладение новыми способами профессиональной самореализации. Он характеризуется следующими критериями: наличие актуальных интегрированных знаний, способностью к их постоянному совершенствованию, творческой активностью, гибкостью и критичностью мышления, способностью к анализу профессиональной ситуации и рефлексии.

Когнитивный блок представляет собой совокупность научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса. Знания –

продукт и результат процесса познания действительности, адекватное ее отображение в виде представлений, понятий, суждений, теорий; фактическая составляющая учебного материала к которой относятся конкретные взаимосвязанные факты, закономерности, теоретические обобщения, сроки, а также знания о способах действия профессиональной деятельности. По современным требованиям, если у менеджера туристического бизнеса не сформированы устойчивые умения и навыки деятельности только теоретических знаний недостаточно для успешного осуществления профессиональной деятельности [5].

Уровень развития когнитивного компонента определяется глубиной, полнотой системностью знаний в сфере профессионального общения. Содержание когнитивного блока профессиональной подготовки будущего менеджера включает в себя следующие группы знаний, которые раскрываются рядом характерных составляющих и которыми должен обладать будущий менеджер туристического бизнеса.

Когнитивный блок профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса составляют три компонента знаний:

- во-первых, профессиональные знания своей профессиональной деятельности (организация туризма, маршрутов и туров, обслуживание гостинично-туристических комплексов и заведений ресторанного хозяйства, организация транспортных путешествий и перевозок, анимационная деятельность и досуг туристов, экскурсоведство, специализированный туризм и т.д.), знания смежных гуманитарных дисциплин (философии, психологии, социологии, культурологи, истории и т.д.);

- во-вторых, управленческие знания: общие (маркетинг, менеджмент, управление персоналом и т.д.) и конкретные, то есть те которые имеют непосредственное отношение к деятельности турфирм (организация въездного, выездного и внутреннего туризма, качество туристских экономики и смежных с ней дисциплин);

- в-третьих психологические знания (психология туризма, психология управления, возрастная психология и т.д.). См. рис. 2.

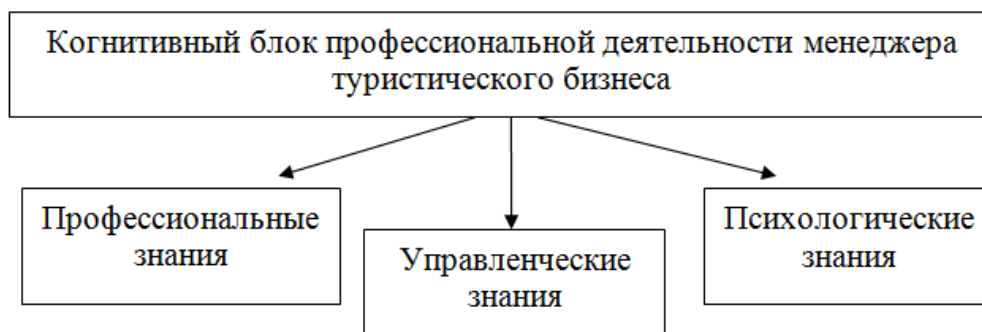


Рис. 2. Когнитивный блок профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса

Когнитивный блок профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса включает в себя сформированность таких важных для менеджера качеств и свойств: аналитический склад ума, комбинаторно-прогностический тип мышления, логическая память, способность к концептуализации и т.д.

Личностный блок – личностные характеристики, которые обеспечивают успешность осуществления менеджером туристического бизнеса профессиональной деятельности [2].

Личностный блок определяет сформированность таких важных для менеджера туристического бизнеса качеств и свойств, как экстравертованность, креативность, инициативность, творческое воображение, нацеленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, предсказанию, харизматич-

ность, чувство юмора, инициативной, критической и инновационной рефлексии и прогнозирования результатов своей профессиональной деятельности и отношений (см. рис. 3).

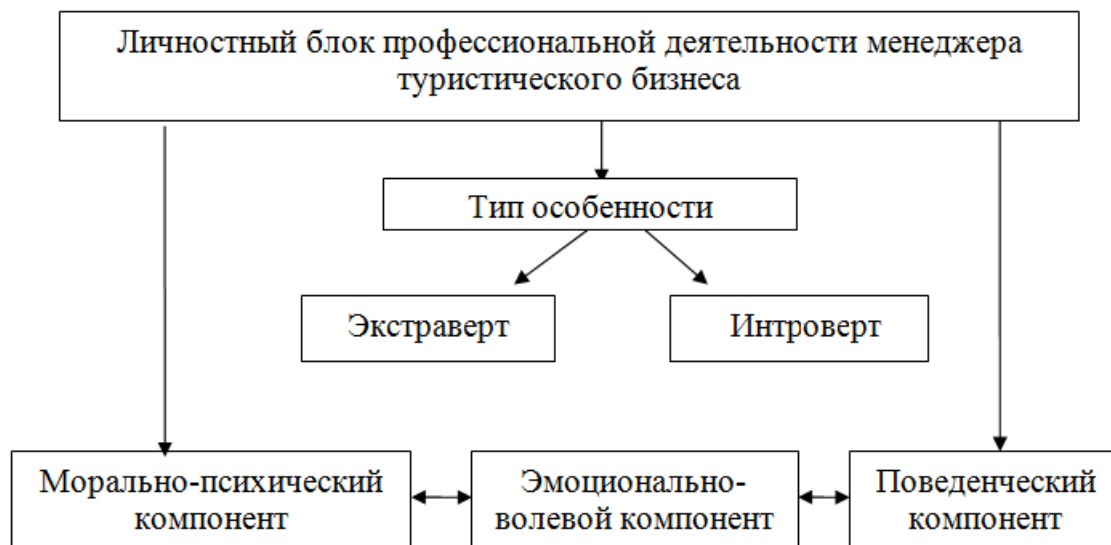


Рис. 3. Личностный блок профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса

Экстраверты – это тип личности менеджера (или поведения), который ориентирован в своих проявлениях вовне, на окружающих.

Интроверты – тип личности менеджера (или поведения), ориентированный вовнутрь или на себя.

Морально психический компонент профессиональной деятельности – порядочность, искренность, высокая требовательность к себе и другим, умение слушать и слышать, честность, справедливость, беспристрастность и уважение в отношениях с подчиненными, тактичность, чувство ответственности менеджера туристического бизнеса.

Эмоционально-волевой компонент профессиональной деятельности – тревожность, лабильность, сензитивность, целеустремленность, инициативность, организованность, настойчивость, смелость, самостоятельность, выдержка, решительность менеджера туристического бизнеса.

Поведенческий компонент профессиональной деятельности – это поведение менеджера туристического бизнеса по отношению к объекту своей работы, которую можно предвидеть. Он включает в себя: познание результатов поведения, познания классов поведения, познания преобразования поведения, познания систем поведения профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса [7].

Профессиональный блок – стремление к профессиональному росту, умение работать с людьми, лидерские качества, способность работать при наличии риска или опасности с сохранением или повышением производительности, дипломатичность, самокритичность и т.п. (см. рис. 4) [2].

Собственно управленческие умения и навыки менеджера туристического бизнеса – сумма специальных знаний и доскональное знание своей профессиональной деятельности. Они определяются профессиональными знаниями (образование, подготовка) и практическим опытом. Их менеджер получает в системе высшего образования, а также путем самообразования: изучение специальной литературы, наблюдения, общения с коллегами и учеными, посещение профессиональных выставок и т.п. Важным является умение связывать новые знания со старыми, быстрая реакция и ориентация. Таким образом, управ-

ленческие умения – это особенности и качества личности менеджера, которые являются субъективными условиями успешного осуществления профессиональной деятельности [6]. Это применение знаний на практике, трансформированные знания, которые воплощаются при осуществлении конкретных операций профессиональной деятельности [4].

Когнитивный компонент профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса – наличие общих и специальных знаний психолого-педагогического, естественно-научного, гуманитарного, профессионально-практического, туристического характера.

Деятельностный компонент профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса – общие профессиональные умения (осознавать и предвидеть последствия своих действий, четко планировать свою деятельность, умение сотрудничать), то есть учет единства подсистем профессиональной деятельности, которые функционируют в нераздельной целостности, взаимосвязях и взаимовлияниях.

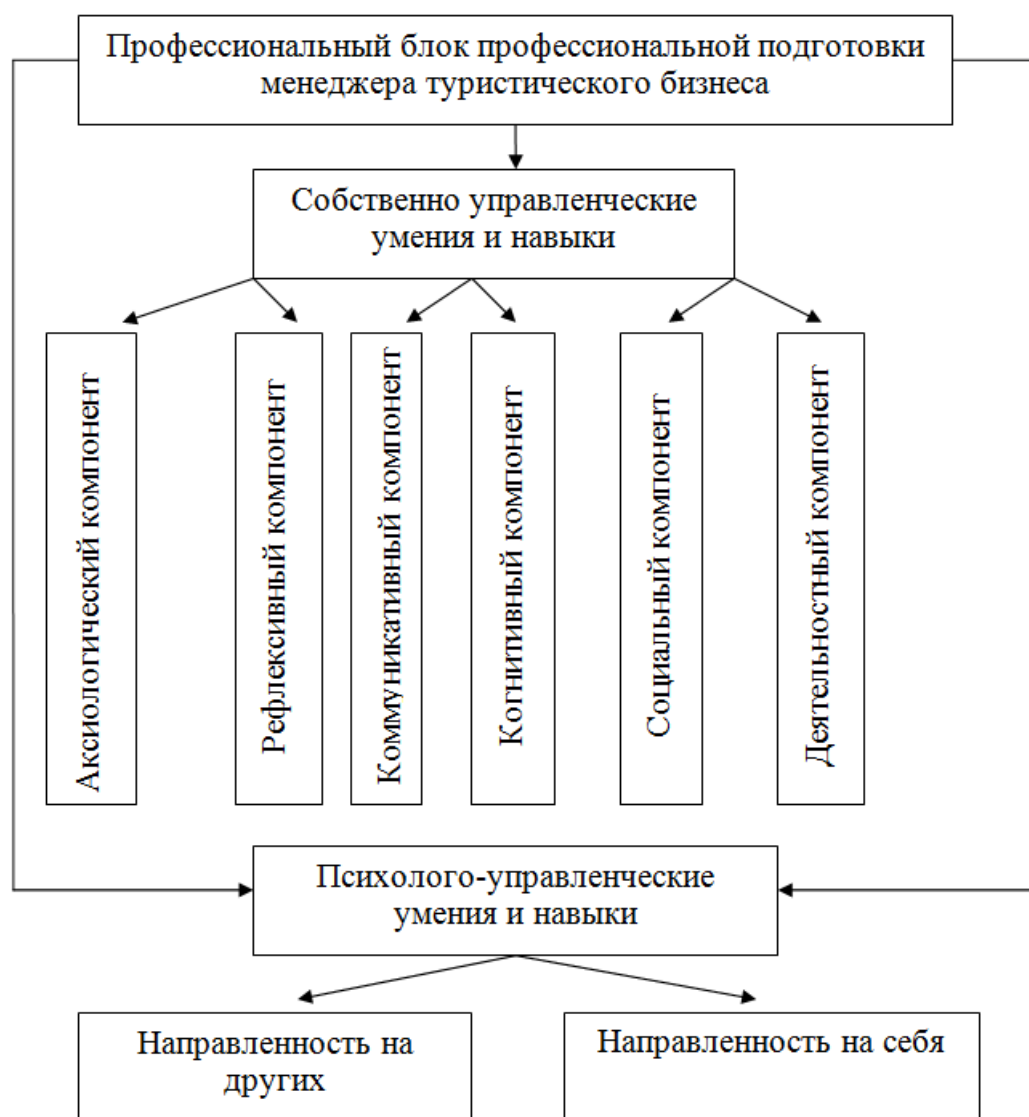


Рис. 4. Профессиональный блок профессиональной деятельности менеджеров туристического бизнеса

Коммуникативный компонент профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса – умение устанавливать межличностные связи, согласовывать свои

действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладеть средствами вербального и невербального общения [5]. Аксиологический компонент профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса – ценностное отношение к своей профессиональной деятельности. Социальный компонент профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса – отношение своей деятельности к обществу в целом, туристических организаций. Рефлексивный компонент профессиональной деятельности менеджера туристического бизнеса – адекватная общая и профессиональная самооценка, объективная оценка организационного уровня своей деятельности.

Психолого-управленческие умения и навыки – совокупность скоординированных действий, направленных на достижение определенной цели в своей профессиональной деятельности, которые связаны с психологическим обеспечением этой деятельности. Направленность на других – обеспечение эффективного взаимодействия с работниками, учета их мотивации. Направленность на самого себя – самоанализ, саморегуляция, самосовершенствование и т.д.

Таким образом, для того, чтобы профессиональная деятельность менеджера туристического бизнеса осуществлялась эффективно и имела успешные результаты он должен обладать определенным набором качеств в своей профессиональной деятельности, соответствовать определенным требованиям к своей личности и профессиональной деятельности. Психологические особенности менеджеров, которые мы выделили, являются содержательными и составными компонентами блоков профессиональной деятельности: личностном, когнитивном, мотивационном, профессиональном, которые в свою очередь являются необходимым условием успешной профессиональной работы менеджера туристического бизнеса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карамушка Л.М., Худякова Н.Ю. Мотивація підприємницької діяльності: Монографія. К.-Львів: Сполом, 2011. 208с.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник. К.:Либідь, 2004. 424с.
3. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: Монографія. К.-Львів: Сполом, 2011. 216с.
4. Коломінський,Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. К.: МАУП, 2000. 286с.
5. Лебедик Л.В. Компоненти структури педагогічної компетентності магітра економіки // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 46, 2009. С. 77-82.
6. Овчарова Р.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие (мультимедийное сопровождение курса в схемах и комментариях). Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 122с.
7. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. 639с.

ANALYSIS PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND FEATURES OF PROFESSIONAL WORK MANAGERS OF TURISM

© 2014

J.V. Nemesh, graduate

Kyiv National University of Trade and Economics, Kiev (Ukraine),

amanylajevaqueen@yandex.ua

© 2014

Е.В. Орлов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационного менеджмента*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород (Россия), evorlov@yandex.ru*

Трактовка понятия образовательное пространство современными исследователями настолько разнообразна, вплоть до противоположных значений, что необходимо определиться в понимании данного термина, прежде чем приступить к обсуждению темы статьи.

Прежде всего, не стоит смешивать понятия образовательное пространство с такими понятиями, как образовательная среда и образовательная система. Конечно, они не являются синонимами, а находятся в иерархической соподчиненности. Среда всегда субъектна, она характеризует все то, среди чего пребывает субъект [1]. Пространство может не иметь к конкретному субъекту никакого отношения. Пространство – понятие более широкое, чем среда. Образовательная среда, таким образом, является выделенной частью пространства, с которой взаимодействует субъект, включенный в образовательный процесс.

Понятие образовательная система больше связано с институциональным аспектом и чаще всего осмысливается как часть образовательного пространства. Например, образовательная система России включена в мировое образовательное пространство, образовательная система города – в региональное образовательное пространство. На наш взгляд, целесообразно придерживаться территориальной трактовки понятия образовательного пространства [2]. В этом случае его можно представить как проявление феномена образования в жизненном пространстве общества или отдельного сообщества.

Образовательное пространство всех уровней заполнено объектами и явлениями, связанными с образованием. Социальные отношения, конечно же, тоже связаны с образованием. Но вопрос о том, какую роль и место они занимают в образовательном пространстве, оказывается не такой легкой. Однозначной трактовки понятия социальные отношения не существует. Мы не склонны придерживаться мнения, что продуктивно рассматривать эти отношения как все субъект-субъектные взаимодействия. Такая широкая трактовка размывает истинный смысл социальных отношений и переносит их в ранг всех связей в обществе, возникающих между людьми. Нам более импонирует мнение, что социальные отношения касаются взаимосвязей по поводу решения социальных проблем, достижения общих благ, условий становления личности. Проблематика условий становления личности напрямую относится к сфере образования. А вот проблема достижения общих благ может косвенно решаться силами образования, но может и игнорироваться им.

Достижение общих благ как основная цель социальных взаимодействий связано с социальным управлением. Оно является частью управления обществом и рассматривается в качестве одного из трех его видов. Кроме социального управления, в управление обществом включают государственное управление и менеджмент. Эти виды управления имеют свои особенности, характерные свойства и закономерности. Исходя из того, как эти виды управления реализуются в образовательном пространстве, можно говорить о роли и месте социального управления в нем. Этот вопрос нам представляется особенно важным, так как функционирование процессов в организованном образовательном пространстве осуществляется с помощью управления. Но в зависимости от баланса видов

управления будет зависеть качество образовательного пространства, наличия в нем возможностей для решения социальных проблем и то, какие процессы в нем реализуются.

Можно предположить, что для образовательных систем фундаментальным является педагогический процесс. В то же время контент-анализ нормативной документации показывает, что преимущественно в российской действительности сейчас используется понятие образовательный процесс. Есть ли между ними разница? Всегда ли образовательный процесс связан с социальным управлением? Относится ли педагогический процесс к социальному управлению? Ответы на эти вопросы должны помочь в проектировании качества образовательного пространства и определения роли педагогов в нем. А это немаловажно, так как от этого зависит качество всего нашего общества, его конкурентоспособность в мире и возможность позитивного развития.

Начнем с того, что рассмотрим видовые отличия составляющих управления обществом. Следует также отметить, что понятия государство и общество не являются эквивалентными. Государство и общество существуют на условиях взаимной договоренности, от полноты соблюдения которой зависит социальная стабильность.

Виды управления отличаются по следующим компонентам управленческой деятельности: социальной позиции субъекта управления, теории и методологии, цели управленческой деятельности, управленческой технологии и по характеру управленческих действий (табл. 1.).

Социальная позиция по Б.Д. Парыгину – это отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его установок, социального положения и предписываемых окружающей средой. Понимание остальных терминов, используемых при характеристике компонентов управления, не отличаются от общепринятых.

Таблица 1 - Видовые отличия управления обществом

Структурные компоненты	Виды управления		
	Социальное	Государственное	Менеджмент
Социальная позиция	Член общества	Представитель власти	Член бизнес-сообщества (предприниматель)
Научное основание	Теория социального управление	Теория государственного управления	Теория менеджмента
Цель	Общее благо	Власть, порядок	Прибыль, конкурентоспособность
Технология	Т. соц. управления	Т. гос. управления	Т. менеджмента

Образовательное пространство кроме своей институциональной составляющей – образовательных систем, имеет и процессуальную составляющую. Логично предположить, что основным процессом можно считать образовательный процесс. Зададим вопрос, который, возможно, покажется парадоксальным. Обязательно ли образовательный процесс является процессом педагогическим?

Оказывается, не всегда и не только потому, что в понятие образовательный процесс входит и процесс самообразования, осуществляемый без участия педагога. Педагогическим является процесс, основанный на использовании закономерностей, изучаемых наукой педагогикой. Обращение к истокам осмысления предмета данной науки поможет нам разграничить возможности применения понятия к реалиям жизни.

На рубеже эпох Просвещения и Романтизма, когда особенно остро встал вопрос о необходимости создания нового общества, более достойного человека, Э. Кант видел в деятельности педагогов механизм, более действенный для решения этой задачи, чем государственное управление. Философ связывал педагогику с воспитанием, куда включал и

обучение – точка зрения, характерная и для множества современных исследователей. В воспитании Э. Кант выделял два вида. Первый он называет механическим – воспитанием без плана, сообразно обстоятельствам. Второй вид – воспитание рациональное, когда человек воспитывается так, чтобы достичь цели своего бытия. Это искусство воспитания – рациональное воспитание – Кант и называет педагогикой и считает, что механическое воспитание должно уступить место науке. Науку педагогику Кант рассматривает как основание для достижения «всеобщего блага и того совершенства, которое является назначением человечества» [3]. Правильный план воспитания можно разработать только с общечеловеческих позиций. Как легко заметить, речь идет именно о социальном управлении.

Само понятие управление в педагогику прочно вошло лишь в 70-е годы XX века. Работами блестящих ученых Х.Й. Лийметса, Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина была показана управленческая сущность педагогического труда. Саму педагогику ученые рассматривали как отрасль социального управления.

Управленческий аспект педагогики очень важен. Управлять, значит, анализировать, проектировать и претворять в жизнь запланированное. Эти функции педагог реализует, исходя из собственной социальной позиции, основываясь на методологии управления педагогическим процессом и ставя перед своей деятельностью педагогические цели. А педагогические цели преследуют интересы всего общества – общее благо. Если же преследуются интересы узкого круга лиц, даже стоящих у власти, то это уже не относится ни к педагогике, ни к социальному управлению. Как говорил Э. Кант, «правители рассматривают своих подданных лишь как инструмент для достижения своих целей». Такой вариант можно отнести к механическому воспитанию, осуществляемому на основе сложившихся обстоятельств, но никак не к педагогике.

Функция проектирования представляется в педагогике очень важной. Она не ограничивается тем, что педагог проектирует ход воспитательных мероприятий. В её основе лежат более существенные вопросы. Это, конечно же, относится к проектированию цели педагогической деятельности. Но цель не может не зависеть от представления педагога об устройстве и характеристиках общества, в котором должны жить воспитанники. Тот же Э. Кант считал, что дети должны воспитываться сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого. Реализовать это весьма сложно, поскольку для этого должна быть обустроена соответствующая среда.

Размышляя о возможностях коммунистического воспитания в 20-е годы прошлого столетия, православный педагог протоиерей В. Зеньковский писал, что подготовить детей к жизни в коммунистическом обществе современные педагоги не могут, так как жизненная среда по своим характеристикам очень далека от этого общества [4]. Социальная среда не соответствует педагогической цели, которая, очевидно, становится недостижимой.

Эта проблема была решена советскими педагогами, работавшими в особых условиях. Особые условия – это детские колонии, относительно закрытые образования. Именно закрытость позволила создавать в них ту социальную среду, которая наиболее соответствовала педагогической цели. Под педагогической целью понимались качества нового человека, который должен был бы жить в новом обществе. А.С. Макаренко и другие ведущие педагоги того времени выбрали путь не подготовки детей к жизни в будущем обществе, а путь самостоятельного строительства этого общества детьми. Закрытость детских колоний давала возможность проектировать новое общество без жесткого надзора извне, со стороны государства. Этот надзор никогда бы не дал реализоваться тем моделям, которые были наработаны педагогами-экспериментаторами.

На примере педагогической деятельности А.С. Макаренко можно сказать, что перед нами предстает социальное проектирование нового общества, нового человека и но-

вой педагогики в конкретном образовательном пространстве. И этот социальный проект успешно реализован на практике. Великий педагог создал новое общество, среда которого воспитала новых людей. К сожалению, государство пошло не тем путем, что Макаренко, в результате чего и возник конфликт, приведший к преследованию педагога властями. Но его-то общество было гораздо более эффективным и человекообразным, потому что оно проектировалось и строилось самими воспитанниками, которые не воплощали чью-то идею, а опирались на собственные чувства и понимание общего блага.

Позже эту идею воплощали и другие известные педагоги. В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский в отдельно взятой школе. Все в той или иной мере занимались социальным проектированием нового общества, в котором легко и интересно жить детям. Создавалась гармоничная (природо- и культуросообразная) социальная среда, которая воспитывала человека в духе социальной справедливости и социальной ответственности.

В отдельных школах образовательное пространство, в котором доминировало социальное управление, было сужено до рамок учебного заведения. В коммунах образовательное пространство социального типа было шире. А вот к опыту социального управления на уровне образовательного пространства города или региона можно отнести педагогическую деятельность В.Д. Семенова и Ю.С. Бродского в Екатеринбурге, Г.Г. Шека и Ю.С. Мануйлова в городе Кустанае и позже, Костанайской области Республики Казахстан. И если Екатеринбург реализовывал концепцию воспитательных систем, то Кустанай основывался на средовом подходе в образовании. Именно средовой подход, автором которого является Юрий Степанович Мануйлов [1], можно считать педагогической теорией и технологией социального управления. В подходе заложена возможность проектировать качества личности, исходя из характеристик социальной среды. И наоборот, проектировать надлежащие значения среды, в том числе и социальной, соответствующие заданным характеристикам личности.

Подводя итог, можно сказать следующее. Образовательное пространство выступает, прежде всего, как сфера социального управления. Социальное управление понимается как деятельность, направленная на достижение общего блага. В образовании эта деятельность реализуется через педагогический процесс. Педагогический процесс связан с проектированием модели общества и, в соответствии с этим – качеств личности. Набор таких качеств (социально значимых и социально обусловленных) и становится педагогической целью. При отсутствии такого проектирования в образовательном пространстве педагогический процесс заменяется образовательным процессом, а педагог перестает быть субъектом социального управления, да, собственно, и педагогом, превращаясь лишь в педагогического работника. Вымывание педагогики из современного образовательного пространства России негативно сказывается на благополучии нашего общества и на его будущем состоянии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы. 2002. 157с.
2. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность //Alma mater. 2006. № 1. С. 36-40.
3. Кант Э. О педагогике. Пер. с нем. Б.М. Бим-Бада. Электронный ресурс. - Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/kant_o_pedagogike.pdf
4. Зеньковский В., протоиерей. Педагогика. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://www.odinblago.ru/pedagogika/>

SOCIAL MANAGEMENT AND PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL SPACE

© 2014

E.V. Orlov, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
Innovation management

*Nizhny Novgorod State University of architecture and civil engineering, Nizhny Novgorod
(Russia), evorlov@yandex.ru*

УДК 37.01

РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

© 2014

Н.В. Пермякова, учитель математики высшей категории
МБОУ СОШ № 49 г. Белгорода с углубленным изучением отдельных предметов,
Белгород (Россия), *permyak_va@mail.ru*

«Детство – равноправная часть жизни,
а не подготовка к ее наиболее значительному
взрослому периоду»

И. Песталоцци

Сложный и противоречивый процесс реформирования социальной системы общества, смена идеологических постулатов повлекли за собой необходимость переосмысления проблем воспитания молодежи. Отсутствие модели воспитания молодого поколения вызвало резкое снижение целенаправленного воздействия на формирующуюся личность со стороны воспитательных структур общества. Доминирующую роль в процессе социализации молодежи стали играть такие стихийные факторы: мода, эстрада, неформальные объединения, а также средства массовой информации. Процесс формирования личности усложнился также активизацией ряда негативных тенденций, характерных для отдельной части молодежи. Рост преступности, наркомании, пьянства, сексуальная распущенность, утрата культурной ориентации проявляются на фоне значительного снижения веса духовных ценностей, в том числе таких как нравственность, культура, сотрудничество, взаимопомощь, честь и достоинство личности. В этой связи, исходя из современного понимания места и назначения личности в обществе, одной из главных следует считать проблему активизации воспитательной работы среди учащейся молодежи. При этом в деятельности учебных заведений при становлении целостной системы воспитания очень важную роль играет развитие самоуправления учащихся.

Самоуправление – это проявление личностью своей индивидуальности, а также умение и готовность к принятию самостоятельных и обоснованных решений. Основное предназначение ученического самоуправления - удовлетворить индивидуальные потребности обучающихся, направленные, прежде всего, на защиту их гражданских прав и интересов. Участие в решении насущных проблем школы, участие обучающихся в ученическом самоуправлении способствует формированию более четкой и осознанной гражданской позиции и ценностного отношения к себе и другим, позволяет повысить социальную компетенцию, развивает социальные навыки поведения и установки на самостоятельное принятие решений в проблемных ситуациях. Ученическое самоуправление открывает для многих школьников возможности проявить свои личностные способности, найти интересное дело, организовать его выполнение, принимая на себя персональную ответственность за его выполнение.

Детское самоуправление является конкретным видом деятельности школьников. Отвечая за отдельные моменты работы своего коллектива, дети организуют своих

товарищей на выполнение заданий, участвуют в планировании, контролируют и проверяют друг друга. А, как известно, всякая деятельность человека является своего рода упражнением его сил и способностей, и, следовательно, вызывает определенное их развитие. Участвуя в работе органов самоуправления, учащиеся приобретают целый ряд привычек и навыков, умений и знаний. Воспитательное значение ученического самоуправления состоит в подготовке воспитанников к участию в общественном самоуправлении, в формировании у детей важнейших качеств нового человека.

В ходе включения учащихся в школьное самоуправление, у них формируется научное управленческое мышление, которое способствует формированию таких умений, как:

- анализировать возникающие управленческие ситуации и выявлять причины, их породившие;
- предвидеть последствия своих действий и действий коллектива;
- оценивать создавшуюся ситуацию и находить оптимальное решение;
- анализировать и синтезировать воспринимаемую управленческую информацию;
- аргументировано и логично отстаивать свое мнение;
- объективно оценивать свои действия, действия органов самоуправления;
- определять перспективы развития самоуправления, планировать работу с учетом этих перспектив;
- устанавливать деловые отношения с товарищами и педагогами.

Если школьник пассивен, бездеятелен, от его управленческих знаний и умений, информированности толка мало. Высокая управленческая культура школьника невозможна без высокой общественно-политической активности и гражданской социальной зрелости.

Воспитательное значение ученического самоуправления состоит и в том, что, практически выступая в роли организаторов в своем коллективе, воспитанники приобретают ряд моральных качеств, необходимых человеку нашего времени, таких как:

- личная ответственность каждого за общее дело, за успехи своего коллектива, глубокая преданность общим задачам. Выступая при правильной постановке самоуправления в роли уполномоченных коллектива, дети приучаются видеть в интересах общего дела свои личные интересы.
- принципиальность во взаимоотношениях с другими членами коллектива и постоянно растущая требовательность к себе и к своим товарищам.

Характеризуя свой воспитательный идеал, А.С. Макаренко писал: «Ученик должен уметь подчиняться товарищу и должен уметь приказывать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным - в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других» [2, с. 13]. Самоуправление является лучшей школой воспитания таких качеств. Они будут закономерным результатом организованных педагогами отношений и деятельности учащихся в органах самоуправления.

Участие в самоуправлении развивает в детях инициативу, постоянное стремление внести в жизнь коллектива что-то новое. В этом случае инициатива является личным вкладом каждого члена коллектива в улучшение работы и жизни школы в целом.

Действительный смысл воспитательной работы состоит не в бесплодных разговорах с ребенком, а в создании таких жизненных ситуаций, в которых проявляются лучшие черты личности. И воспитательное значение ученического самоуправления как раз заключается в создании практически неограниченных возможностей для упражнения коллектива и каждой личности в социальном поведении.

Но не следует думать, что положительные качества личности будут воспитываться у детей стихийно, сами по себе, стоит лишь ввести в детском коллективе самоуправле-

ние. Там, где педагоги устранились от серьезной работы по руководству ученическим самоуправлением, его развитием, возможны воспитательные результаты, совершенно противоположные ожиданиям. При неправильной постановке самоуправления могут возникнуть у детей, его непосредственных участников, такие отрицательные качества, как зазнайство, высокомерие, формальное отношение к делу, индивидуализм. Непосредственные причины тому могут быть разными: неправильное осуществление выборности, отсутствие отчетности отдельных органов перед другими, ослабление или полное отсутствие педагогического руководства.

Основное предназначение ученического самоуправления - удовлетворить индивидуальные потребности обучающихся, направленные, прежде всего на защиту их гражданских прав и интересов. «Участие в решении насущных проблем школы, участие обучающихся в ученическом самоуправлении способствует формированию более четкой и осознанной гражданской позиции и ценностного отношения к себе и другим, позволяет повысить социальную компетенцию, развивает социальные навыки поведения и установки на самостоятельное принятие решений в проблемных ситуациях» [4, с. 24]. Ученическое самоуправление открывает для многих школьников возможности проявить свои личностные способности, найти интересное дело, организовать его выполнение, принимая на себя персональную ответственность за его выполнение.

Современная воспитательная практика неоднократно обращается к анализу проблем самоуправления в школьном сообществе. Актуальность данного выбора очевидна, ибо именно самоуправление позволяет в полной мере использовать воспитательный потенциал коллектива, силу общественного мнения, а также создать благоприятную атмосферу для развития личности ребёнка.

Участие подростков в работе органов самоуправления - это способ практики жить в социальном пространстве прав и обязанностей, возможность продемонстрировать уникальность своей личности, осознать свою сопричастность к тому, что происходит в обществе, освоить общественный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясницкая В.Р. Как сделать класс классным: воспитание подростков. М.: Просвещение, 2008. 223с.
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1998.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 364с.
4. Мясищева В.Н. Социальная психология. СПб.: Питер, 1998. 245с.
5. Крутецкий В. Психология подростков. М.: Педагогика, 1986. 167с.

ROLE OF STUDENT'S SELF-GOVERNMENT IN DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

© 2014

N.V. Permyakova, mash teacher

*MBOU SOSH № 49 with profound studying of separate subjects, Belgorod (Russia),
permyak_va@mail.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОЦИУМЕ

© 2014

С.Г. Пишун, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
*Сумской филиал Харьковского национального университета внутренних дел,
Сумы (Украина), peshas@mail.ru*

Проблема становления, развития и изменения ценностных ориентаций молодежи в настоящее время является достаточно актуальной и важной, поскольку, в общем, касается вопроса развития личности, как социальной единицы. Ценностные ориентации, являясь одними из основополагающих личностных образований, выражают сознательное отношение студентов к сфере той социальной действительности, в которой они пребывают и в этом качестве определяют широкий спектр мотивации поведения, а также оказывают значительное влияние на все стороны их функционирования. В период социально - экономической нестабильности, влияющей на динамику общественных идеалов, особый интерес представляет изучение жизненных ценностей отдельных социальных групп и лиц, общественных ценностей, являющихся носителями, и влияющих на их дальнейшую динамику, поскольку в условиях радикальных изменений в любом обществе устанавливается своя система социальных ценностей.

Целью существования студенческой среды является её организация в соответствии с образовательным стандартом, а, следовательно, программой подготовки к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве. Эти особенности связаны, прежде всего, с формированием у молодых людей в процессе совместной учебной деятельности и общения специфического временно-студенческого статуса. Специфической, сточки зрения социального положения, можно считать и определенную двоякость: студент по большей части уже находится почти вне контроля родительской семьи, а с другой стороны - он еще не включен в жесткую систему функциональной зависимости работающего человека. Такое положение дает ему сравнительно высокую степень личной свободы, которая, в свою очередь, продуцирует своеобразные черты, способы и стиль жизни, оказывает влияние на духовные интересы, потребности, осознание своей причастности к данной социальной группе.

Перед современным студенчеством как представителем социально-демографической группы, которая будет во многом определять будущее, стоит проблема профессионального самоопределения как процесса его интеграции в социальные структуры общества. Этот процесс реализуется на личностном уровне через ценностный выбор студентами вариантов профессионального развития, в котором немаловажную роль будет играть творческая составляющая. Творчество, по своей сути, является деятельностью имманентно включенной в социально-культурную сферу жизнедеятельности человека, в которой она самореализуется как субъект, на основании общественных и личных ценностных установок. Духовный мир студента, его ценностные ориентации, интересы и мотивы - это и «первооснова, которая в течение всей последующей жизни определяет интеллект, рациональное осмысление окружающей действительности, профессиональную состоятельность, руководит каждым действием, моральным и профессиональным самоопределением» [2, с. 24-26].

Однако, на этом пути возникают проблемы и противоречия активного включения молодежи в реконструкцию общества, которые, на наш взгляд, усложняются:

- продуктивностью интеллектуальных и физических сил студентов, с одной стороны, и ограниченностью экономических возможностей для удовлетворения своих возрастных потребностей - с другой;

- стремлением к самостоятельности в выборе системы знаний и жесткие рамки форм и методов подготовки специалистов определенного профиля;
- невозможностью полностью реализовать свой творческий потенциал из-за отсутствия необходимых для этого социально-экономических условий;
- пассивностью, потребительским отношением доли молодых людей к жизни, к реалиям сегодняшнего дня;
- отсутствием высокого культурного, общеобразовательного и профессионального уровня у значительной части молодежи и т.д.

Выбор профессии связан с выбором того или иного вуза, специальности, с перспективами самоактуализации не только в трудовой деятельности, но и в других сферах общественной деятельности, семейной жизни, собственных увлечений. Развитие и формирование личности - очень сложный, поэтапный процесс, протекающий под влиянием внутренних и внешних факторов, и в контексте вышеизложенного ценностная ориентация определяется как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, системе установок, убеждений человека, выражается форматами его поведения. И.Л. Зеленкова считает, что под ценностями следует понимать «специфические социальные определения объектов окружающего мира, которые выявляют их положительную или отрицательную значимость для человека и общества» [1, с. 167].

Проблема молодежи в значительной мере определяется вопросам становления, развития личности молодого человека, его самореализации. Отечественная педагогика много лет предпочитала коллективное, в ущерб индивидуальному, боясь проявления у молодежи эгоизма и индивидуализма. В условиях тоталитарного государства коллектив, если это суррогат коллективности, нередко формировал послушных конформистов, деформировал личность молодых людей. Формирование же их наиболее оптимально осуществляется в благоприятной социально - культурной среде, стимулируя, таким образом, самовоспитание и саморазвитие. Воспитательный процесс молодежи вообще и студенчества в частности в нынешнем демократическом обществе должен предусматривать достаточно высокий уровень индивидуальной свободы личности, отказ государственных структур от жесткой регламентации, определения форм, направлений и методов социализации, постоянного контроля как за институтами данного общества, которые ее осуществляют, так и за самой общностью. Студенчество способно создавать себя и свое окружение. Нужно только предоставить возможность их субъективному проявлению оказаться в социально значимых действиях.

Ценности студенческой молодежи, с одной стороны, зависят от материальных отношений, существующих в обществе, с другой стороны, ценностные установки оказывают обратное воздействие на эти отношения. Значительная часть молодежи как профессионально, так и психологически легче адаптировалась к новым общественно-экономическим отношениям. Однако это не означает, что она удовлетворена и у нее нет проблем. Ее беспокоит растущая преступность, потеря работы, или невозможность найти ее после обучения, риск остаться без средств существования.

Поскольку ценностные ориентации личности содержательно определяются доминирующими в обществе ценностями, то на современном этапе в украинском обществе происходит процесс упадка одних и формирование новых ценностей. Опрос, касаемо иерархии ценностных устремлений молодежной среды (на примере студентов СФ ХНУВД), позволил определить доминантные компоненты в данной структуре:

- подавляющее большинство в её основе видит семейное благополучие, здоровье и материальную обеспеченность;
- профессиональное становление;
- успешность, карьерный рост.

Таким образом, общечеловеческие ценности высшего порядка, как дружба, справедливость, долг, обязанность, смысл жизни, возможность активной деятельности, к сожалению, не находят должного понимания и устремления в ценностных ориентациях студентов. Следовательно, одним из важнейших компонентов структуры ценностей студенческой среды должна быть ее духовность, которая вдохновляет и устремляет человека на положительные, общественно-полезные поступки и позволяет чувствовать эмоциональный подъем от пользы собственной деятельности. Должно быть осознание, воплощение в мировоззренческих ориентациях человека надежд, стремлений, идеалов, убеждений, которые будут способствовать и определять направленность личностных потребностей, желаний, формировать установку на соответствующий жизненный выбор. Это осмысление человеком гуманистического смысла цели человеческой жизнедеятельности

Иерархические системы ценностей и личностных потребностей трансформируются в многоуровневую систему ценностных ориентаций. Например, в известной диспозиционной концепции личности В.А. Ядов отводит ценностным ориентациям «высший уровень в иерархии диспозиций, который формируется на основе высших социальных потребностей личности» [5, с. 306-311].

В связи с переходом к рыночным отношениям, становлением основ демократического общества, существенно меняются не только идеалы молодых людей, но и общественный идеал молодежи вообще. В частности, очень интересные выводы украинского ученого Ю.Терещенко, который в человеке нашего времени (следовательно, и в молодежи), выделяет следующие черты:

- во-первых, это человек экономически свободный, предприимчивый, инициативный, деятельный. Ему присуще самостоятельное творчество, связанное с организацией нового дела и постоянно растущим количеством возможностей приложения собственных сил;

- во-вторых, это человек глубоко заинтересованный в личной причастности к политической независимости, характеризуется развитой правовой и моральной ответственностью, он способен защитить себя и других;

- в-третьих, этот человек имеет сформированную мировоззренческо-экологическую ориентацию;

- в-четвертых, это человек с национально ориентированным сознанием. Такой человек любит свой народ, для него родной язык и другие признаки родной культуры являются средствами национальной самоидентификации» [4, с. 11].

Исходя из того, что ценностные ориентации чаще всего определяются предметным содержанием, можно предложить классификацию категорий этих ориентаций, которые являются характерными для студенческой среды:

- мировоззренческие ценностные ориентации, которые могут быть представлены как интегральное духовное образование, которое побуждает к практическому действию, к определенному образу жизни и мысли. Это может быть отношением к пониманию ценности жизни, отношением к человеку как субъекту в системе социальных отношений, интерпретацией феномена бытия, познавательной и духовно-практической деятельностью человека.

- интеллектуальные - ценности, как движущая сила, которая детерминирует творческий и умственный потенциал, которому предстоит борьба, связанная с вызовами и рисками глобализационных процессов. Таковыми в данном аспекте предстают процессы миграции, транснациональный рынок труда, появление «третьих культур», уменьшение роли духовной составляющей в жизнедеятельности обществ, формирующих новое качество коммуникационного пространства.

- политические ценностные ориентации, включающие разные стороны субъективных отношений студентов к типам власти, определенных классов, государств, правовых и общественных систем, политических режимов, организаций и партий. Политическое участие студенчества главным образом фрагментарно и в основном концентрируется вне сферы повседневных интересов и запросов. Палитра конкретных политических установок и ориентаций молодежи достаточно пёстрая, но при всей сложности современной жизни и убеждений, что изменения происходят не в ее интересах - она не подвержена полному отрицанию сегодняшней действительности. Молодежь в политических ценностях достаточно прагматична: политика расценивается молодыми людьми как средство социального престижа и статуса, завоевания авторитета и лидерства.

Этические ценностные ориентации содержат этические значения, личностные или групповые достоинства, поступки, относящиеся к области нравственного сознания, морально - этические нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья, любви как этических категорий высшего порядка. Сегодня наблюдается тенденция к дальнейшему нивелированию человека как высшей ценности, деморализации базовых этических сущностей. Сегодня в молодежной среде постепенно утрачивают свое значение такие общечеловеческие нравственные ценности как гуманизм, порядочность, чувство долга, честность, воспитанность, интеллигентность. Убеждение в том, что можно иметь только «честно заработанные доходы» имманентен не очень большому количеству молодежи. Деньги любой ценой, независимо от того, как они получены – факт, который не может не настораживать.

Таким образом, студенчество представляет собой специфическую социальную группу, которая характеризуется особыми условиями жизни, труда, быта, досуга и как социальная группа объединяет молодых людей с определенными социально - значимыми целями и задачами. Вместе с тем, студенчеству как специфической группе учащейся молодежи присущи и свои особенности: общая сближающая цель, (которая имеет свое проявление в получении высшего образования), продолжительность обучения, один возрастной ценз, определенную среду, своеобразие общения, преимущественно устоявшуюся систему ценностных ориентаций.

Ценностный мир – это, прежде всего, мир культуры, в самом широком смысловом контексте, это сфера предметной (многообразии предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в них природных явлений может выступать как «предмет ценности», т.е. соответствующим образом оцениваться с позиций истины, добра, красоты; духовной деятельности людей, их нравственного сознания, вкусов, иными словами, тех оценок, которыми выражается мера духовного богатства в студенческой молодежной среде. На первый план здесь выступает уже не то, что безусловно, необходимо, без чего нельзя существовать (это решается на уровне потребностей), не то, что выгодно, с точки зрения материальных условий жизни (это уровень действия интересов), а то, что соответствует смысловым представлениям о назначении человека, его достоинства, те константы в мотивации поведения, в которых имеет проявление самоутверждение человека как свободной личности. Ценностные стимулы касаются структуры индивидуального самосознания, потребностей. Без них нет ни понимания своего предназначения, ни понимания общественных интересов, смысла жизни, ни настоящей самореализации и самоутверждения человека в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеленкова И.Л. Основы этики. Минск, 1998. 167с.
2. Кузнецова А. Исследование ценностных ориентаций студентов педагогических высших учебных заведений // Начальная школа. 2003. № 9. С. 24-26.

3. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента // СОЦИС. 2003. № 10.
4. Терещенко Ю. Новое время – новые идеалы. // Образование. 1994. 22 июня.
5. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М.: 1998. С. 306-311.

VALUE ORIENTATIONS AS A TOOL OF STUDENT'S DEVELOPMENT AND SELF REALISATION IN SOCIETY

© 2014

S.G. Pishun, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Humanities
Sumy branch of Kharkiv National University of Internal Affairs, Sumy (Ukraine),
peshas@mail.ru

УДК 340.1

ФЕНОМЕН СООТНОШЕНИЯ МОРАЛИ И СПРАВЕДЛИВОСТИ В УЧЕНИИ И.А. ИЛЬИНА

© 2014

Г.А. Прохорова, кандидат философских наук, доцент кафедры гражданского права
и процесса

НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», Тула (Россия),
vladigor22@rambler.ru

Л.Л. Архангельский, старший преподаватель кафедры лингвистики
НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», Тула (Россия),
vladigor22@rambler.ru

Время жизни Ильина было ознаменовано важнейшими переменами в социальной жизни страны, которые повлекли изменения в сфере права. Во второй половине XIX века проводилось раскрепощение крестьян сверху и образование класса собственников. Очевидно, что в России в конце XIX века появились предпосылки к противоречию внутри самой культуры: с одной стороны, государство в качестве общественного регулятора предлагало законодательство, но, с другой стороны, довольно большая часть населения в устройстве своей жизни, как и прежде, ориентировалась на понятия, свойственные общинно-родовому пониманию мира. В процессе же «осмысления и разрешения культурных конфликтов, - как справедливо отмечает И.Д. Осипов, - развивается компаративное право и юридическая антропология» [5]. Мыслитель, считая утопичной идею о построении Царства Божьего на земле, ведёт поиски более действенных форм организации социума и обращается к сфере права. Он считает, что политическая власть должна быть самостоятельной силой, не зависящей от других общественных институтов, прежде всего, от церкви. Зрелое правосознание граждан является единственно значимой опорой власти, по мнению мыслителя.

И.А. Ильин формулирует понятие правового сознания, решая, таким образом, проблему соотношения норм права и морали в сфере правовой регуляции. В дискуссиях того времени позиция Ильина о сущности и природе права позволяла анализировать не только теоретические, метафизические, но и вопросы правоприменения с целью усовершенствования его системы и воспитательного влияния на социум.

Религия связана с правом и моралью в учении И.А. Ильина таким образом: появление религии предшествует возникновению морали. Совесть - источник морали. Она является не только источником норм морали, но и местом сосредоточения всех нравственных и духовных сил индивида, соединяет с Богом душу человека, воздействующего посредством совести на каждого человека. В учении И.А. Ильина религия представляется

как высшая инстанция в организации правовых отношений. Понимая различия «царства кесарева» и «царства Божьего», И.А. Ильин считает, что это противостояние не является абсолютным. Необходимость в религии вызывает надобность в духовной свободе и, как следствие, в правовом порядке. Он утверждает, что право является необходимой формой духовного существования индивида, а так как бытие религиозное это бытие духовное, то без права нет и религии. Будучи человеком верующим, И.А. Ильин предлагает быть веротерпимыми. Между правом и религией в светском государстве формируются сложные взаимоотношения. Церковь, играя важную роль, не поглощает семьи, науки, нации, государства, не является тоталитарным институтом.

Своеобразие учения И.А. Ильина состоит в том, что он не давал определений сущности морали. Он считал, что это понятие не требует разъяснения, не создал специальных статей по проблемам нравственности, но в своем творчестве поднимал ряд этических проблем, это можно увидеть в таких работах, как «О сопротивлении злу силою», «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний», «Взгляд вдаль. Книга размышлений и упований», «Путь к очевидности».

На основе качественных характеристик, данных И.А. Ильиным нормам религии, морали и права представляется возможным реконструировать понятие «морали». Она определяется как добровольное соблюдение определенных норм, задаваемым голосом совести, который лично формулируется и воспринимается каждым индивидом. Мораль контролирует человека чувством вины и укорами совести. Мораль при этом требует, чтобы все признавали ее нормы, которыми оказываются связаны только те индивиды, которые добровольно их признали, убедившись в них искренне. Она велит добровольно принять требования совести и вести вполне определенное внутреннее поведение, идущее из глубины души, базирующееся на внутренней доброте по отношению ко всему живому, особенно к людям.

Ильин отмечает, что совесть есть не только источник норм морали и их санкцией, но и сосредоточие всех нравственных и духовных сил индивида, несущая на себе печать божественности. Совесть связывает с Богом душу индивида. Совесть есть голос Бога, который звучит одинаково в душе каждого индивида. Он требует от человека пристального внимания и самостоятельной работы над ее воззрениями [1]. Бог есть источник норм морали у Ильина, действующий на каждого индивида с помощью совести.

И.А. Ильин критикует моральное учение, которое является рассудочным. Оно трансформирует добро в понятие отвлеченное, и дает лицемерию убежище. Мыслитель отмечает, что мораль опускает этику в пределы самосознания человека и сама превращается в мировоззрение «слишком человеческого». Именно поэтому вопрос о сущности добра и зла нельзя ограничивать желанием индивида выполнить то, что должен. Затем выясняется, что для такого индивида характерно наслаждение кажущейся добродетелью, а не скромность. Сущность добра, по И.А. Ильину, невозможно определить через термины отвлеченно-нормативной морали. Добро есть свобода, а для морали не известна истинная свобода. Моральное состояние - это необходимая ступень для процесса духовного освобождения.

Совсем отвергнуть мораль невозможно потому, что она представляет собой: 1) форму жизни, которая уместна в обыденном сознании, не поднимающемся до созерцания; 2) формирует ряд понятий, которые органически распространяются в высшее, нравственное состояние [3]. Моральная воля не есть целиком неправой волей, как это может показаться после критики Гегеля. Моральная свобода воли, в целом, может быть осознана как право самостоятельного знания добра, желание его личным интересом и осуществление его действием. Благодаря свободе совести это возможно.

Мыслитель разграничивает мораль и религию, констатируя, что норма религии есть выражение Божьей воли, а норма морали - голоса совести. Однако и нормы морали,

хоть и опосредовано, имеют происхождение от Бога. Это и есть, видимо, первопричина сходства религии и морали, ведь и религиозные, и моральные нормы основаны на всеобщем признании, но истинны лишь для тех, кто их признает.

Ильина уделяет пристальное внимание вопросу взаимоотношения морали и права. «Право есть, – писал он, – прежде всего, право человека быть независимым духом, право бытия и право свободы, право самостоятельно обращаться к Богу, искать, находить, исследовать и осуществлять узренное и предпочтенное совершенство. Одним словом: право есть атрибут духа, его способ жизни, его необходимое проявление» [2].

Несмотря на определенные различия, выявляемые И.А. Ильиным между правом и моралью, он отмечает и их взаимосвязь. Не покидая своих пределов, право должно согласовываться, по сути, с запросами морали и является по отношению к ней подготовительной стадией и некоей поддержкой; со своей стороны, мораль придает требованиям права ту обязательную силу и то глубокое значение, присущие ее нормам. Основным моментом, характеризующим взаимодействие права и морали, И.А. Ильин полагает неразделимость феномена правового и морального сознания.

Общественное мнение, по Ильину, редко выступает в качестве этической санкции, потому что связь Бога с человеком в области духовного, морального он считает более важной, чем связь общества и человека. Понятие совести, поэтому, и него неразрывно связано с волей Бога, которая не только предстает мерилем моральности, но и оказывает существенное воздействие всю жизнь людей [2].

В отличие от морали, закон может проводить ограничение проявлений греха только внешним образом, не обладая возможностью доступа к содержанию внутреннего мира людей. Он способен подавлять, но не может полностью победить зло, практически всегда понимаясь как принуждение извне. В рамках религиозной философии в России противоречие между существованием законом и нравственным сознанием индивида разрешается с помощью признания положительной цели и миссии закона, важности борьбы с грехом, в сфере которой закон предстает средством не вполне несовершенным, но достаточно адекватным способу бытия людей в материальном мире. Требования закона, поэтому, должны быть приняты индивидом свободно на основе личного осознания его духовной правоты [4].

И.А. Ильин, несмотря на проделанный им подробный анализ различий норм права и морали, неуклонно проводит идею об их тесной взаимосвязи, находящейся в сфере формирования и регуляции справедливых отношений в социуме.

При проведении исследования взаимоотношения права и морали очень остро проявляется тема справедливости. В рамках философско-правовой мысли в России справедливость рассматривалась, как правило, с позиций эгалитаризма.

Учение о справедливости философа опирается на православную мировоззренческую установку о человеке как духовно-нравственном существе. Именно поэтому идея нравственности представляется квинтэссенцией справедливости. Она делает эту идею не отвлеченным понятием, а духовным императивом деятельности человека. В основание справедливости Ильин помещает живую совесть и любовь к людям. Это является особым даром, предполагающим у человека любящее, доброе сердце, готовность прийти на помощь окружающим всегда.

Категорию справедливости у Ильина невозможно отделить от правового сознания с его тягой к верховному благу и являющемуся необходимым требованием реализации добра в мире. Она презентуется как цель жизни общества и выражает взаимоотношения между индивидами как субъектами нравственности и права, и представляет собой единство должного и значимого, идеала и сущности, объединяя индивидов внутренне, а не только внешне – принудительно.

Ильин видит два смысловых среза в феномене справедливости. Один предполагает наличие духовности, другой же проявляется в виде нормотворчества. Он считает, что духовность есть основа справедливости, философ постоянно говорит о необходимости для людей вступить на путь духовного обновления. Для этого индивид должен провести концентрацию всех своих усилий на самом главном, существенном и точно определиться с тем, что является определяющим и главным началом людей. Ильин логически исходит из того, что содержательным и глубинным у людей является дух, их духовное состояние, в котором они живут со своими благородными помыслами и стремлениями, нацеленными на осознание истины, совершение добра, созерцание красоты и общение с Богом, то есть на все то, что очень ценно и значимо в их душе, является искренней внутренней потребностью и выступает истоком правового сознания и подлинного патриотизма.

Понимание феномена справедливости в концепции Ильина требует разрешения дилеммы деяния – воздаяния, добра – зла, при которой добро должно представляться как восстановление нарушенной справедливости, а зло – как наказание за это нарушение.

Ильин эгалитарное мировоззрение считает лицемерным, так как не возможно существование реального равенства всех индивидов во всем: от рождения люди не одинаковы, в разной степени наделены способностями, и в ходе своего развития индивиды еще больше углубляют неравенство от природы. Поэтому-то идея ранга является воплощением справедливости, то есть воплощает в жизнь предметное неравенство: к индивидам относятся по-разному, в соответствии с их характерными свойствами, знаниями, делами качествами [1].

Подводя итоги анализа взглядов Ильина на справедливость, можно указать на их христианскую природу и особо подчеркнуть духовную составляющую феномена справедливости, который рассматривается как нравственный императив деятельности людей. Такие предельные понятия, как Бог, добро, справедливость неразделимы в концепции Ильина и не могут существовать друг без друга. Ильин рассуждает, подобно Соловьеву, о справедливости как феномене проявления добра, которое предполагает устремление мыслей человека к Богу, и постоянно настаивает на необходимости для индивида встать на путь духовного совершенствования и нравственного обновления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин И.А. Общее учение о государстве и праве: Собр. соч. в 10-ти томах. Т. 4. М., 1994.
2. Ильин И.А. О сущности правосознания: Собр. соч. в 10-ти томах. Т. 2. М., 1992.
3. Наумов В.В. Деятельное раскаяние // Вестник МосУ МВД России. 2008. № 2. С. 54-57.
4. Наумов В.В. Освобождение от уголовной ответственности в уголовном праве России // Сб. науч. статей круглого стола Актуальные проблемы правоохранительной деятельности в сфере профилактики, раскрытия и расследования экономических преступлений. М.: 2012. С. 40-51.
5. Осипов И.Д. Философия права И.А. Ильина // Вече. Журнал русской православной культуры. 2004. Вып. 16. С. 62-67.

PHENOMENON RATIO MORALITY AND JUSTICE IN DOCTRINE I.A. ILYIN

© 2014

G.A. Prohorova, candidate of philosophic sciences, Associate Professor of the Department of the CivilLaw and Procedure

Tula institute of economics and informatics, Tula (Russia), vladigor22@rambler.ru

L.L. Arkhangelsky, Senior Lecturer of the Department of Linguistics

Tula institute of economics and informatics, Tula (Russia), vladigor22@rambler.ru

Современные условия развития общества ставят перед личностью ряд требований: гуманистические ценности, гражданственность, патриотизм, коммуникабельность, толерантность, формирование которых происходит во время всестороннего общения детей друг с другом, их разноплановой деятельности (игр, учебно-воспитательного процесса, общественно-полезного труда). Особую роль в этом занимает детский коллектив как среда формирования личности ребёнка, оказывающий разнообразное влияние и выступающий основой взаимодействия через коллективные связи.

Детский коллектив как феномен на протяжении XX века вызывал и вызывает интерес представителей разных наук: психологии (Я. Коломинский, А. Петровский), педагогики (М. Красовицкий, О. Сухомлинская). Кроме того и практики образования часто обращаются к вопросам механизмов формирования детского коллектива. Это подтверждается множеством публикаций и исследований по заявленной проблематике.

Мы уверены, что первоочередным заданием при разработке теоретических и исторических аспектов проблемы детского коллектива является изучение его психологических основ.

Современная психологическая наука накопила значительный опыт в изучении детского коллектива. В разные времена в зависимости от господствующей идеологии, общественного строя, экономической ситуации преобладали те или другие научные подходы.

В отечественной психологической науке разные аспекты деятельности детского коллектива изучали В. Бехтерев, Л. Выготский, А. Залужный, Я. Коломинский, А. Петровский, Д. Эльконин и др.

Но целесообразно заметить, что все названные психологи объясняли феномен детского коллектива (как и других типов коллектива) как социально-психологического явления путем интерпретации понятия «социальная группа».

К экспериментальному исследованию различных аспектов групп обращались психологи Ф. Олпорт (США), В. Меде (Германия), К. Левин (США). Результаты их эмпирических исследований обогатили мировую науку и известны как теория группового поведения, идея двухмерного рассмотрения группового процесса, направление «групповой динамики».

В изучении феноменов малых групп выделяют подходы, позволяющие трактовать их многообразие, – деятельностный, социометрический, параметрический и организационно-управленческий.

В психологии по критерию взаимодействия определяют социальные (взаимодействие) и не социальные (взаимодействие отсутствует) группы. С точки зрения предмета нашего исследования представляют интерес социальные группы. В научно-справочной литературе это понятие трактуют как «совокупность людей (индивидов) (двух или более), имеющих общий социальный признак, взаимодействующих на основе формальных или неформальных связей и выполняющих необходимую для общества функцию в общей структуре общественного разделения труда и деятельности» [2, с. 151].

Исходя из такого определения, учёные считают понятие «социальная группа» исходным относительно понятий «класс», «коллектив», «нация» и т.д.

Социальные группы психологи классифицируют на основе таких критериев:

- по количеству индивидов (малые – большие);

- по характеру внутренней структуры (первичные – вторичные);
- по уровню сплочённости
- по степени взаимодействия (внешние – внутренние);
- по задачам, которые ставят перед собой (формальные – неформальные);
- по культурологическим признакам (маргинальные) [2].

Таким образом, психологический контекст исследований коллектива позволяет отнести детский коллектив к малым социальным группам и определить его как первичное формальное объединение.

Сегодня, обращаясь к лексическому значению слова коллектив, стоит подчеркнуть, что оно латинского происхождения (*collectivus*), не имеет единственного подхода к переводу и означает сборище, толпу, общее собрание, объединение, группу [8].

В современной литературе данное понятие употребляется в двух значениях: широком и более узком. Во-первых, под коллективом понимается любая организованная группа людей, а более узкая трактовка презентует коллектив как только высокоорганизованную группу.

Феномен коллектива находится в пределах научного дискурса искусствоведческих наук, педагогики, психологии, социологии. В зависимости от этого выделяют разные типы коллективов: авторский, детский, коллектив-наставник, педагогический, спортивный, трудовой и др.

Сегодня в психолого-педагогических науках коллектив воспринимается как социальная общность людей, объединённая на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения [8, с. 122]. Таким образом, действенному коллективу свойственны взаимозависимые признаки: единство цели, определённая организация совместной работы. Они же относятся и к детскому коллективу, существенно отличая его от дружественной компании. Кроме того, от коллектива взрослых детский отличается и тем, что находится под руководством педагогов.

В современной справочной литературе детский коллектив трактуется как «группа детей, объединённых общей целью, близкими мотивами общей деятельности и согласованностью действия» [2, с. 204]. Учёные сходятся на мнении, что высокий уровень социально-психологической зрелости группы детей превращает её в детский коллектив.

Изучение детского коллектива как психолого-педагогического феномена актуализирует исследование имеющихся научных разработок учёных по данной проблематике.

Не вызывает сомнения существенность вклада украинского рефлексолога Александра Самойловича Залужного в развитие теоретических положений проблемы формирования детского коллектива. В своих обстоятельных работах «Учение о коллективе. Методология – детколлектива» (1926), «Методы изучения детского коллектива» (1926), «Программа исследования детского коллектива» (1927) он обосновывает теорию коллектива, методы его изучения, раскрывает теоретико-методологические подходы к поставленной проблеме, которые опираются на результаты практических исследований.

А. Залужный был первым, кто акцентировал внимание на развитии детского коллектива как объекте воспитательного процесса. Именно А. Залужный – убеждена О. Сухомлинская – выдвинул тезис «через коллектив, силами коллектива и для коллектива», который стал основой в учении А. Макаренко о детском коллективе [7, с. 140].

Концептуальную основу мировоззрения ученого составляют работы отечественных рефлексологов И. Павлова, В. Бехтерева и зарубежных учёных В. Вундта, Г. Зиммеля и др. Основываясь на их разработках, А. Залужный активно работал в сфере педологии, которая интегрировала биологические, социологические и физиологические подходы к развитию ребёнка, и выработал собственную научную позицию.

В центре его интересов находились подходы к организации и деятельности детского коллектива. Работая и опираясь на принципы рефлексологии и педологии, – под-

чёркивает О. Сухомлинская – А. Залужный создал систему новых методов организации и деятельности коллектива (группы) детей, которая основывалась на многочисленных экспериментальных исследованиях [7].

В «Учении о коллективе» А. Залужный определяет основное понятие коллектив как взаимодействующую группу лиц, совокупно реагирующую на тот или иной общий раздражитель или же на целую их систему [1]. Таким образом, характерными особенностями коллектива, по мнению учёного, являются: взаимодействие, действие общего раздражителя (одного или их системы) и совокупная реакция.

А. Залужный, исходя из практической потребности изучения детского коллектива, разработал классификацию коллективов по степени организации и продолжительности существования. По этим признакам он выделил такие типы коллективов:

- самообразовавшиеся – появившиеся самопроизвольно без всякого вмешательства извне;

- организованные – объединения, предполагающие предварительную подготовку по их созданию.

К первому типу коллективов отнёс и кратковременные (объединения играющих детей, уличная толпа, объединённая определёнными действиями и др.) и долговременные (дружеские компании детей одной улицы, школы, банды беспризорников, трудовые артели, семейные группы, нации без официальных представительских центров).

Организованные коллективы в своей структуре имеют три подтипа: кратковременные (организованные игры детей, митинги, демонстрации, манифестации, проведения разнообразных культтов, коллективных работ разной сложности) и долговременные, в которые входят простые (школьные и клубные кружки, трудовые объединения, кооперативы простой структуры) и сложные (школы, клубы, детские организации, кооперативные объединения широкого масштаба, церковные и религиозные организации, профсоюзы, объединения учёных, политические партии, армия, государства, межгосударственные объединения).

При этом к коллективам автор относит все разнообразные объединения детей: для игры, по симпатиям, общие собрания, организованные игры, работы в мастерских, учебные и производственные группы, кружки, звенья юных пионеров и т.д.

Таким образом, практико-ориентированные исследования А. Залужным детского коллектива отличаются фундаментальностью, широтой мировоззрения и рефлексологической основой.

Как исследователь детского коллектива первой половины XX века мировой науке известен Антон Семенович Макаренко. Анализируя употребляемые в 20-30-е гг. определения понятия «коллектив», он оспаривает мнение А. Залужного. Однако историко-педагогический анализ первоисточников показывает наличие общих подходов к решению вопросов детского коллектива в идеях известных учёных. Оба исследователя определяют коллектив как группу, но признаки объединения называют разные. Как отмечает отечественный историк педагогики Е. Медынский, А. Макаренко отошел от биологизации понятия «коллектив», насытил его социальным содержанием [6]. Антон Семенович активно и убедительно критиковал, осуждал представителей рефлексологического направления и относил себя к «сторонникам активной большевистской педагогики, педагогики, которая создает личность, создает тип нового человека» [4, с. 363].

А. Макаренко в трудах «Методика организации воспитательного процесса», «Проблемы школьного советского воспитания», «Опыт методики работы детской трудовой колонии», «Цель воспитания» теоретически обосновал и реализовал в практике работы трудовой колонии для малолетних правонарушителей и беспризорных и детской трудовой коммуны им. Ф. Дзержинского методику воспитательной работы с детским коллективом.

Именно ему принадлежит определение коллектива, которое стало основополагающим в следующие десятилетия. Антон Семенович обосновал коллектив как «свободную группу трудящихся, объединенных единственным действием, организованную, оснащенную органами самоуправления, дисциплины и ответственности. Коллектив – это социальный организм в здоровом человеческом обществе» [5, с. 13].

Одной из основных категорий педагогики коллектива А. Макаренко является «воспитательный коллектив», который предусматривает единство педагогического и детского коллективов, основывающееся на взаимодействии воспитателей и воспитанников, включает их обязательное участие в жизни коллектива. Именно в таких коллективах созданы надлежащие условия для реализации интересов и стремлений всех, заложена гуманистическая основа для развития возможностей каждой личности.

Антон Семенович в своих трудах презентовал развитие личности ребенка как содержательную характеристику процесса воспитания, выражая мнение, что личность ребенка формируется в процессе ее собственной деятельности в коллективе.

Поэтому педагог рассматривает коллектив через решение конкретных учебно-воспитательных задач: взаимодействие коллектива и личности, индивидуальные особенности коллектива, преемственность поколений в коллективе, тон и стиль работы в коллективе, эстетика коллектива, организация работы коллектива и т.п.

Подчеркивая всё многообразие детского коллектива, выделяем основополагающие идеи теории детского коллектива, разработанной А. Макаренко:

- цель воспитания – формирование коллектива;
- гуманистический подход заключается в доверии ребенку, уважению к нему;
- детский коллектив должен быть объектом разных педагогически организованных влияний как школы, так и внешкольных учреждений;
- принцип сочетания требования и уважения обеспечивает заботу о развитии личности;
- включение детского коллектива в систему широких социальных связей;
- традиции в детском коллективе – эффективное воспитательное средство.

Таким образом, предложенная А. Макаренко теория детского коллектива сформировалась под влиянием советской идеологии и стала результатом его многолетней практической педагогической деятельности.

С уверенностью утверждаем, что в педагогике проблема личность и коллектив основывается на восприятии цели воспитательного процесса. Перед педагогами поставлен вопрос: Чему отдавать предпочтение: формированию личности или коллектива?

Весомый вклад в разработку поставленной проблемы внес отечественный психолог Артур Владимирович Петровский, который на основе экспериментальных исследований разработал, обосновал и внедрил в практику стратометрическую концепцию интрагрупповой активности. В работах «Психологическая теория коллектива» (1979), «Личность. Деятельность. Коллектив» (1982), статьях «Познавая психологию коллектива» (1976), «Коллектив, общение и развитие личности» (1981) и многих других психолог определяет коллектив как «группу, которая объединяется общими социально значимыми ценностями, целями и задачами деятельности» [9].

Учёный убежден, что коллектив отличается от неорганизованной (диффузной) группы. А. Петровский осуществляет экспериментальную проверку качественной и количественной оценки реальной сплоченности коллектива. Ведь в педагогическом процессе выявление реального уровня сплоченности детского коллектива помогает классному руководителю повысить уровень эффективности практической деятельности, способствует решению поставленных воспитательных задач и разработке новых. А. Петровский убежден, что именно в коллективе «возникает высокая сплоченность как ценностно-ориентационное единство» [9] и ее коэффициентом выступает частота совпадения оценок

и позиций членов коллектива относительно важных вопросов (целей деятельности, моральных принципов, и тому подобное). При этом не идет речь о полном нивелировании потребностей и интересов личности. А. Петровский наоборот положительно оценивает наличие разных интересов, вкусов, увлечений в коллективе.

Наряду с А. Петровским во второй половине XX в. изучением психологической составляющей детского коллектива занимался отечественный психолог Яков Львович Коломинский. В основательной работе «Психология детского коллектива. Система взаимоотношений» (1984) и трудах, выданных в соавторстве с Н. Березовиным, «Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование)» (1975), «Некоторые педагогические проблемы социальной психологии» (1977) учёный рассматривает педагогические и социально-психологические проблемы управления детским коллективом, анализирует на основе экспериментальных исследований влияние стиля руководства учителя коллективом на межличностные отношения учащихся.

В своих теоретических выводах Я. Коломинский опирается на фундаментальное исследование генезиса взаимоотношений в детских группах и коллективах в отечественной науке. Учёный считает ценным вклад Г. Фортунатова, А. Залужного, Д. Эльконина в разработку поставленной проблемы и вводит результаты их исследований в контекст современных научных поисков.

Основной задачей исследований Я. Коломинского является психологический анализ взаимоотношений между учениками [3]. Для этого психолог вводит в теорию коллектива понятие «система отношений», что включает две подсистемы – деловых отношений и личных. Для исследования личных взаимоотношений Я. Коломинский предлагает аутосоциометрические методики, предусматривающие изучение трёх кругов желаемого общения. Также не исключает учёный и исследование гендерного аспекта взаимоотношений.

Таким образом, детский коллектив является психолого-педагогическим феноменом, который активно исследовался учёными и практиками на протяжении всего XX века. Специфика взглядов психологов заключалась в рассмотрении детского коллектива через соотношение понятий «группа» и «коллектив». Основной целью изучения проблемы детского коллектива было определение психологической составляющей взаимоотношений между одноклассниками. Педагоги же, обращались к данной проблематике, чтобы определить цель воспитательного процесса и повысить таким образом его эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Залужний О.С. Учення про колектив // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. К.: Наук. світ, 2003. С. 343-363.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 204-205.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. 2-е изд. доп. и перераб. Минск: нар. асвета, 1984. 239с.
4. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей // Сочинения: в 7 т. М.:Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 358-387.
5. Макаренко А.С. О личности и обществе // Сочинения: в 7 т. М.:Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 7. С. 11-16.
6. Медынский Е.Н. Антон Семенович Макаренко. Жизнь и педагогическое творчество. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 79-85.
7. Нариси історії українського шкільництва 1905-1933: Навч. посіб. / За ред. О.В. Сухомлинської. К.: Заповіт, 1996. 302с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 122-123.

9. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1979. 240с.

CHILDREN'S COLLECTIVE AS PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

© 2014

O.V. Saraeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department pedagogics, psychology and educational management
Kherson State University, Kherson (Ukraine), mriya2211@mail.ru

УДК 373.5.02 + 316.74:37

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

© 2014

Н.Н. Саяпина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Саратов (Россия), sayapinanat@mail.ru

Актуальность выбранной темы не вызывает сомнения. Обоснованием чему является обращение к ФОГС общего образования, Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения и выделение в них школы в виде социального субъекта – носителя педагогической культуры. Ей принадлежит ведущая роль в осуществлении воспитания и успешной социализации школьников. Действительно, опыт социализации, приобретенный школьниками в период обучения в школе должен помогать им в освоении тех законов, по которым живет взрослый мир, способов существования в границах этих законов. Поэтому перед школой, как институтом социализации, ставятся социально-педагогические задачи, отражающие наличие противоположных тенденций в социализации, связанных с типизацией – быть как все и индивидуализацией – быть самим собой: освоение школьниками нормативного поведения, различных социальных ролей, межличностных отношений и др. и построение своей собственной позиции, своего отношения к усваиваемым нормам и ценностям.

Обращение к термину «социализация» и проведенный анализ с позиции приближения его к процессу обучения школьников позволяет остановиться на определении В.С. Безруковой. Она социализацию рассматривает как процесс постепенного поэтапного включения растущего и развивающегося человека в гражданское общество посредством воспитания и образования его согласно общественным ценностям, нормам и правилам жизни [1]. Из определения видно, что социализация личности непосредственно связана с процессами воспитания и образования, выступающими в виде средства. Созвучно с предыдущим определением Р.И. Юнацкевич, представляющего социализацию как процесс усвоения личностью определенной системы ценностей, социальных норм и образцов поведения, необходимых для ее становления ... протекает как самостоятельно, так и посредством целенаправленного воздействия (воспитания) [13]. То есть воспитание может выступать и в качестве фактора, оказывающего целенаправленное воздействие. Автор И.Ю. Устинов воспитание рассматривается как начальную стадию социализации личности [11].

Что же касается образования, то оно Б.М. Бим-Бадом, А.В. Петровским рассматривается как фактор и средство социализации, а также как «процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека» [2, с. 3].

И.П. Подласый образование представляет как социальный единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Это система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления [7].

Приведенный даже небольшой перечень определений позволяет говорить о существовании различных точек зрения ученых на такие понятия как «социализация» и «образование», представляющих собой парадоксальную ситуацию в виде формально-логического противоречия в их понимании.

Отметим, что мнения представленных авторов правомерны и имеют место на существование в виду того, что социализация и образование представляют собой многогранные и многоуровневые явления и могут рассматриваться в любой из плоскостей и на разных уровнях. Главным является факт их взаимосвязи между собой. Так, А.Н. Свиридов предлагает существование между ними промежуточного конструкта в виде «педагогической социализации», определяемой им как вариативный, стихийный, направляемый процесс взаимодействия субъектов педагогических деятельности: преподавания и самообучения, воспитания и самовоспитания. Он предполагает, что такая социализация имеет большие возможности для личностного развития школьника в отличии от педагогического процесса и самой социализации [8, с. 213].

С позиции взаимосвязи процессов важной является идея В.А. Сластенина о представлении социализации и педагогического процесса посредством такой категории как «взаимодействие» [9]. Видно, что логика рассуждений может разворачиваться по двум направлениям. Первое направление будет связано с взаимодействием самих процессов – педагогического и социализации, а второе – с представлением каждого из них через понятие «взаимодействие». Анализ исследований показывает, что в рамках первого направления взаимодействие между ними обычно решается рассмотрением аспектов воспитания школьников в условиях педагогического процесса и социализации. Г.Я. Гревцева гражданское воспитание выбирает в виде фактора социализации школьников, Н.Ф. Голованова рассматривает социализацию как новую педагогическую реальность и воспитание ребенка и т.д. [4, 3].

Возникает вопрос о важности и разработанности проблемы соотношения и/или взаимодействия процессов обучения школьников и их социализации. А.Н. Свиридовым разработка дидактических аспектов социализации школьников рассматривается как актуальная проблема в психолого-педагогической науке на современном этапе ее развития, разрешение которой предлагается им в виде актуализации методологического знания в изучении взаимодействия в дидактике и теории социализации обучающихся [8, с.215].

В связи с этим значимым и необходимым в социализации школьников в дидактическом взаимодействии является выявление:

- дидактических возможностей социализации школьников;
- социализирующего потенциала процесса обучения.

Дидактические возможности социализации школьников видятся нами в нацеленности всех компонентов и функций процесса обучения и его организации в формировании целостной личности школьника, а именно, гармоничное развитие её индивидуальности и социализации. Ориентиром может служить представленная В.С. Ильиным структура целостного педагогического процесса: анализ исходного состояния процесса – выбор и формулирование цели – отбор и применение педагогических средств – учет внутренних и внешних условий – анализ процесса и его результатов [5].

Социализирующий потенциал процесса обучения предполагает: создание ситуаций социализации в процессе реализации образовательного потенциала учебного предмета; постановку целей предметного обучения, связанных с жизнью, культурой, практикой, и отражающих определенную систему ценностей, социальные нормы и образцы поведения; отбор содержания учебного предмета, способствующего развитию школьников как членов общества, граждан, патриотов; выбор таких методов форм, средств обучения, которые позволяют школьнику стать субъектом учебной деятельности как ведущей в их возрасте, так и других видов деятельности; включение социализированной составляющей в образовательные результаты школьников в виде сформированных социальных норм, ролей и функций, приобретенных умений и навыков, необходимых для успешной реализации в жизни. На практике ярким примером могут стать обсуждения специалистов на разных уровнях по отбору содержания в создании единого учебника истории.

Перейдем к рассмотрению следующего направления и представим обозначенные определения через взаимодействие. Авторы М.Б. Кожанова, Л.В. Кузнецова и др. социализацию рассматривают как двусторонний процесс активного взаимодействия личности и среды, в ходе которого посредством усвоения базовых ценностей и установок общества, а также общепринятых социальных ролей и образцов поведения социальной и, в частности, этнической группы, происходит становление индивидуальной структуры личности, а также воспроизводство и развитие самой социальной системы [6]. Согласно данному определению социализация школьников – это взаимодействие их как со школьной средой, так и со средой вне школы.

Более емким по сравнению с предыдущим является определение социализации как процесса одновременного научения навыкам социального взаимодействия и культурной адаптации, интериоризации, что предполагает выявление соответствующих навыков.

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого), целью которого является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе [10, с. 6].

Обучение, являющееся основной составной частью педагогического процесса, А.В. Хуторским определяется как целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают личностные качества [12]. В этом случае мы можем добавить и овладение школьниками навыками социального взаимодействия.

Анализ приведенных определений позволяет в качестве общего выделить взаимодействие. Причем, в дидактике речь идет о взаимодействии учителя и учеников как субъектов образовательного процесса, которые с позиции социализации выполняют соответствующие роли. А, социализация предполагает овладение школьниками навыками социального взаимодействия во время освоения содержания учебных предметов.

Итак, наличие социализации в процессе обучения можно считать обоснованным. Дальнейшие рассуждения в статье будут связаны с включением социализации школьников в дидактическое взаимодействие.

Рассмотренные выше сущностные аспекты социализации школьников в их дидактическом взаимодействии могут быть раскрыты посредством:

- создания школой образовательной среды для эффективного протекания процесса продуктивной социализации школьников;
- организации сетевого взаимодействия с его горизонтальными и вертикальными связями в процессе обучения;
- определения внешних партнеров образовательного учреждения;

- выделения основных видов и форм учебной и внеучебной (внешкольной) деятельности, участие в которых позволит получить наиболее действенные результаты и эффекты в сфере социализации школьников;

- обеспечения в процессе обучения всех видов воспитания: умственного, гражданского, физического, нравственного, эстетического, трудового, экологического и др.;

- включения в процесс обучения школьников социального проектирования, объектом деятельности которого выступают социальные явления, социальные отношения, социальные институты, социальная среда и т.д., и реализуемого в виде социальной практики, социального проекта.

В дидактически управляемом процессе и результате усвоения и активного воспроизводства школьниками социального опыта, осуществляемого в общении, деятельности и взаимодействии могут быть использованы следующие виды деятельности и форм обучения:

- выяснение и обсуждение особенностей социально-экономического и социально-культурного состояния социума, причин трудностей его развития, роли различных объективных и субъективных факторов в этом процессе и возможностей участия молодёжи в улучшении ситуации;

- беседы о поведенческих предпочтениях школьников (язык, одежда, музыка, манера общения и т.д.) с целью осмысления их позитивных и негативных ценностных оснований;

- дискуссии о ценностях в жизни человека;

- знакомство с сохранившимися народными традициями и ремеслами, выявление их культурно-исторической основы;

- организация диспутов с носителями различных взглядов и традиций относительно духовно-нравственных ценностей прошлого и современности;

- изучение этических норм поведения различных социальных (социокультурных) и этнокультурных сообществ и их сопоставление с принятыми нормами сегодня;

- написание эссе на различные нравственно-этические темы и последующее обсуждение затронутых в тексте проблем;

- посещение спектаклей, фильмов, затрагивающих нравственно-этические вопросы и последующее их обсуждение;

- активное участие в делах благотворительности, милосердия, в оказании помощи нуждающимся, заботе о животных, других живых существах, природе;

- знакомство с действующими профессиями и специальностями и проведение мероприятий по углублению знаний о наиболее заинтересовавших школьников;

- общение с успешными в своей профессии людьми, обнаруживающими творческое отношение к труду и жизни;

- проведение внеурочных мероприятий социального характера (праздники труда, ярмарки, конкурсы, город мастеров и т. д.),

- участие в проектной деятельности различной социальной направленности;

- приобретение опыта участия в различных видах общественно полезной, творческой и/или исследовательской деятельности на базе школы, других социальных институтов;

- развитие и углубление опыта непосредственного эмоционально-чувственного взаимодействия с реальной живой природой;

- участие в создании и реализации коллективных природоохранных проектов;

- экскурсии на выставки, объекты современной архитектуры, к парковым ансамблям, памятникам зодчества с последующим обсуждением увиденного и прочувствованного;

- обучение видеть прекрасное в поведении и труде людей, знакомство с местными мастерами прикладного искусства, наблюдение за их работой.

При этом необходимо использовать технологические приемы диалога, направленные на формирование регулятивных, коммуникативных и личностных способов учебной деятельности: обсудить предложение; прокомментировать; привести примеры; комментировать учебные ситуации; организовать диалог; выразить отношение; представить аргументы; привести примеры жизненных ситуаций; провести тренинг; провести анализ и рефлексию собственного опыта.

Таким образом, социализация школьников осуществляется в период дидактического взаимодействия с ними посредством использования учителями определенных разнообразных видов деятельности в процессе обучения, его форм и содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), Екатеринбург: 2000. 938с.
2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3-10.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272с.
4. Гревцева Г.Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2006. 384с.
5. Ильин В.С. Формирование личности школьника: (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984. 144с.
6. Кожанова М.Б., Кузнецова Л.В., Кожанов И.В. Этнокультурная социализация ребенка в дошкольном образовательном учреждении Чувашской Республики: программа и методические рекомендации. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. 82с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. М.: 1999. Кн.1. 576 с., Кн. 2. 256с.
8. Свиридов А.Н. Психологические механизмы перманентного развития личности в период первичной социализации // Ползуновский вестник. № 3. 2006. С. 213-221.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2008. 576с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304с.
11. Устинов И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей школы, 2010.
12. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное. М.: Высшая школа, 2007. 639с.
13. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. СПб.: ИОВ ПАНИ. 2009. 90с.

SOCIALIZATION OF STUDENTS IN DIDACTIC INTERACTION

© 2014

N.N. Sayapina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department educational methodology

Saratov state University named N.G. Chernishecsky, Saratov (Russia), sayapinanat@mail.ru

УДК 378.1

**ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ
СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

© 2014

А.А. Смирная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»

*ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск
(Россия), nastenasm@yandex.ru*

Социальная работа, относящаяся к сфере «человек-человек», охватывает множество видов социальной помощи и поддержки. Однако ключевым моментом в профессиональной деятельности студентов направления «Социальная работа» является реализация социально-духовного благосостояния человека, помощь в духовно-творческом развитии человека и проникновении в свой внутренний мир, раскрытии потенциальных возможностей для решения проблем.

Студент направления «Социальная работа» как субъект многогранной профессиональной деятельности должен владеть разносторонними умениями и навыками, сочетать знания различных наук о человеке, а самое главное, для эффективного содействия людям, нуждающимся в социальной помощи и поддержке, опираться в своей деятельности на личностно и профессионально-значимые ценности.

В настоящее время актуализируется проблема организации образовательного процесса в соответствии с компетентностным подходом. Возникает необходимость создания такой модели преподавания, которая отвечает требованиям к качеству подготовки бакалавра в вузе и обеспечивает теоретическое и практическое освоение им профессиональных и общекультурных компетенций.

В отличие от традиционных для российского образования комплексов так называемых «ЗУНов» – знаний, умений и навыков, – которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер и включают, кроме компонента «знаний», поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) действовать, вести себя в различных ситуациях – профессиональных и вне-профессиональных [4].

В образовательных стандартах уделяется особое внимание общекультурным (социально-личностным) и профессиональным компетенциям выпускников вузов. Так в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») [7] выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; быть готовым к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия.

Также выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- социально-технологическими: готовностью к посреднической, социально-

профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации; готовностью к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки и др.;

- исследовательскими: способностью выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи; готовностью к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения и др.;

- организационно-управленческими: готовностью к координации психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы различных организаций, учреждений и предприятий, а также деятельности различных специалистов в решении задач социальной защиты населения; готовностью к управлению проведением деловых переговоров в области организации работы по социальному обслуживанию населения и др.;

- социально-проектными: готовностью к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, способностью создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей и др.

Таким образом, изменения в характере образования все более явно отражаются на основных функциональных компонентах компетентностей студентов: гармоничное вхождение в культурное пространство человечества, ориентирование на творческую инициативу, на умение самостоятельно критически мыслить, конкурентоспособность, мобильность будущих выпускников, что требует качественно нового подхода к формированию будущего профессионала. Освоение компетенций связывается не только с освоением студентами теоретических курсов, представленных в лекционной (аудиторной) форме. В основном компетенции вырабатываются благодаря созданию педагогических условий, сочетанию различных форм, методов, приемов и форм обучения. Одним из условий освоения студентами направления «Социальная работа» общекультурных и профессиональных компетенций будет являться активизация волонтерской деятельности. Фактически речь идет о построении образовательного процесса активного типа – процесса внеучебной волонтерской деятельности студентов.

В социологическом словаре волонтерство определяется как добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимися в сложной жизненной ситуации [5].

Характеризуя современное волонтерство, ученые выделяют три направления.

Во-первых, волонтерство, как отмечают Е.В. Богданова, О.В. Решетников, И.Н. Руклинская, Н.Ю. Слабжанин и другие, – это движение молодых людей. Более 2/3 его сторонники – молодежь (учащиеся 10-11 классов и студенты), как наиболее социально активные группы молодежи (И.А. Зимняя). Столь высокий интерес к волонтерской деятельности ученые связывают с особенностями возрастного развития. В частности, для каждого возраста выделяется три основные группы задач, требующих решения, а именно: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические (А.В. Мудрик). Для молодежи на первое место выходит решение социально-психологических задач, связанных со становлением самосознания личности, ее самоопределения в жизни (актуальной и на перспективу), самоутверждения в актуальных сферах жизнедеятельности.

Во-вторых, современную волонтерскую деятельность можно рассматривать как

пространство социальных и профессиональных проб (Е.В. Богданова, О.В. Решетников, В.Л. Симанович и другие). В процессе волонтерской деятельности молодые люди осваивают способы социального и профессионального поведения, новые социальные роли, а также социальные и профессиональные виды деятельности. Таким образом, включение в волонтерскую деятельность способствует приобщению студентов к определенным социально-педагогическим ценностям.

В-третьих, волонтерство рассматривают как возможность самопомощи (Е.В. Богданова, Е. Штромбергер и другие). Помощь и решение проблем других людей позволяет волонтеру опосредованно решать собственные проблемы, то есть волонтерство значимо не только для людей, нуждающихся в помощи, но и для самих волонтеров. Выполняя общественно значимую работу в свободное время, человек тем самым получает новые знания, расширяет свой опыт, развивает коммуникативную культуру, чувствует себя нужным. Полученный опыт служит потом положительным фактором для социальной карьеры, профессионального роста, формирования ценностных ориентаций.

Рассмотрев общие признаки «волонтерской деятельности», мы характеризуем ее как добровольную деятельность человека, направленную на решение социально значимых проблем в современном обществе и улучшение качества жизни других людей. Соответственно волонтер (доброволец) – это человек (студент), который по доброй воле, желанию, без какого-либо принуждения занимается социально-полезной деятельностью по разрешению социально значимых проблем, выполняя общественно значимую работу не ради материальных благ, а получая духовное и моральное удовлетворение, приобретая опыт и навыки.

Добровольная работа в сфере социальной работы – это один из видов деятельности, в ходе которой студенты получают как жизненный, так и необходимый профессиональный опыт работы, встречаются с новыми и активными людьми. Волонтерская деятельность отражает социально-профессиональное воспитание студента: в свободное от учебы время, во время учебно-ознакомительных, психолого-педагогических, производственных практик студенты направления «Социальная работа» добровольно участвуют в деятельности на благо детей и взрослых людей, нуждающихся в социально-педагогической поддержке. При этом волонтерская деятельность имеет большое значение для формирования разного рода компетенций, развития интереса, включения в деятельность, развития творческой активности и другого. При осуществлении волонтерской деятельности студент занимает позицию активного, самостоятельного субъекта, действующего эффективно. Погружаясь в социальную реальность жизнедеятельности людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, наблюдая и изучая их физическое и душевное состояние, отношения с окружающим миром, студенты получают опыт практической социальной работы, который несет в себе понимание специфики профессионального взаимодействия с клиентом; обогащение субъективного социально-педагогического опыта; удовлетворение от проделанной работы и достигнутых результатов и, главное, они осознают ценность той помощи, которую оказывают людям, нуждающимся в ней.

Предметом нашего внимания в данной статье является волонтерская деятельность, которая направлена на освоение общекультурных и профессиональных компетенций студентами направления «Социальная работа», но наиболее эффективна при освоении исследовательской компетенции как одной из составляющих профессиональных компетенций.

Большинство исследователей рассматривают исследовательскую компетенцию обучающихся как результат грамотно спланированной исследовательской деятельности (написание исследовательской работы, постановка и анализ результатов эксперимента и т.д.). Однако С.И. Осипова обращает внимание на преобразовательный характер исследовательской компетенции и представляет ее в качестве интегрального личностного ка-

чества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности [3]. С.И. Осипова выделяет основные элементы исследовательской компетентности обучающегося, выражающихся в следующих способностях: выделение цели деятельности; определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий; рефлексия, анализ результатов деятельности (соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью).

Указанные элементы, на наш взгляд, отражают содержание исследовательской компетенции и проецируются на волонтерскую деятельность. При участии в волонтерской деятельности студент выступает как ее субъект.

В волонтерской деятельности присутствует тактика поведения в действиях, выполнение функций и обязанностей конкретного лица, что способствует приобщению студента к ценностям, раскрывающих значение и смысл целей данной деятельности (ценности-цели), способов и средств ее осуществления (ценности-средства), отношений как основного механизма данной деятельности (ценности-отношения), социально-педагогических знаний (ценности-знания), педагогических качеств личности (ценности-качества) [6].

Включение студентов в волонтерскую деятельность осуществляется поэтапно. *На первом этапе* – ориентировочном, студентами изучаются потребности социальных учреждений города в волонтерах, и осуществляется ориентирование будущих специалистов социальной работы на волонтерскую деятельность. Ориентирование студентов на волонтерскую деятельность включает: понимание сущности волонтерской деятельности, изучение мирового и отечественного опыта, выявление особенностей и направлений волонтерской деятельности, знакомство с технологиями данной деятельности, ее основными организационными формами.

На втором этапе – самоопределения, студентами осуществляется выбор места и характера волонтерской деятельности. С этой целью до студентов доводится информация о волонтерских вакансиях (презентация, раздача информационных листов, оформление стенда о волонтерских вакансиях и другое), что позволяет ознакомиться с предстоящим видом работы, особенностями деятельности учреждения, его клиентами и определиться с собственным выбором. Вся информация о волонтерской деятельности систематизируется и собирается в портфолио «Волонтерская деятельность студента». Именно на данном этапе начинается работа с портфолио.

Портфолио (от франц. porter - излагать, формулировать, folio - лист, страница) – досье, собрание достижений [2]. Портфолио есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях [1, с. 5]. Это одна из наиболее приближенных к реальному состоянию форм оценивания, которая ориентирована на процесс самооценивания, что позволяет использовать ее в процессе волонтерской деятельности студентов.

Портфолио волонтерской деятельности студента можно рассматривать как отчет, способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных и групповых достижений студентов по процессу волонтерской деятельности, показывающий, как студент думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создает и как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с клиентами.

В портфолио «Волонтерская деятельность студента» входят следующие разделы:

Раздел 1. «Общие сведения о разработчиках портфолио (студентах)». Данный раздел включает материалы, отражающие сведения о видах волонтерской деятельности, в которой участвуют студенты: курс, группа, направление; задачи волонтерской деятель-

ности.

Раздел 2. «Информация о современном понимании волонтерской деятельности и ее правовых основаниях в РФ». Данный раздел отражает содержание основных понятий, определяющих сущность волонтерской деятельности, ее виды. Студенты изучают: словарно-энциклопедические издания; виды выполняемой волонтерской деятельности и их краткое описание; правовые основы данной деятельности.

Раздел 3. «Волонтерские вакансии, имеющиеся в социальных учреждениях»: организаторы мероприятий и адреса, где осуществляется волонтерская деятельность; дата мероприятия и краткое его описание; общественная значимость мероприятия; краткое описание конкретной работы волонтеров; описание потребностей, которые студенты могут удовлетворить, работая волонтерами.

Раздел 4. «Буклет студента-волонтера»: информация о международных, всероссийских, краевых и городских мероприятиях, посвященных вопросам волонтерской деятельности: конференциях, Ярмарках волонтерских вакансий, Фестивале волонтеров, Неделе Добра, Всемирном Дне Добровольцев во имя экономического и социального развития, Всемирном Дне Молодежного Служения и другие.

Раздел 5. «Результаты волонтерской деятельности». В данном разделе собран материал с результатами освоения студентами волонтерских навыков и степень включенности в волонтерскую деятельность; описание волонтерской деятельности каждого конкретного ее участника; собрание творческих, проектных работ по волонтерской деятельности; отношение к различным видам волонтерской деятельности, анализ самих студентов своей деятельности и ее результатов; отзывы социальных учреждений на волонтерскую деятельность студентов (заключение о качестве выполненной работы, отзыв о работе в коллективе); резюме, подготовленное студентами с оценкой собственных достижений.

Третий этап – пробный, включает создание волонтерских рабочих мест в учреждениях, подготовку студентов к волонтерской деятельности. При этом студенты включаются в волонтерскую деятельность по желанию: либо группами (по 6-7 человек), либо индивидуально. Но мы не отрицаем возможности использования различных способов их убеждения.

На данном этапе активизации волонтерской деятельности будущих специалистов социальной работы используются следующие формы подготовки волонтеров: информирование, инструктаж, обучение и консультирование.

Информирование предполагает знакомство волонтеров с правилами работы и техникой безопасности, со специальной литературой, где определены требования к работникам близких специальностей. Кроме того, волонтеров знакомят с историей учреждения, существующими процедурами и правилами,

Инструктаж заключается в разъяснении задач и специфики предстоящей работы, возможных трудностей и последствий неправомерных действий волонтеров, в предостережении от возможных ошибок и так далее. Инструктаж имеет форму консультационной, информационной и методической помощи волонтерам.

Обучение волонтеров представлено семинаром, рассчитанным на два дня, общей продолжительностью 6 часов. Данная форма предполагает использование активных методов обучения с целью закрепления у волонтеров главных социально-педагогических ценностей – Человека как самоценности во всей полноте своего потенциального и актуального бытия и Педагогической культуре.

Базовыми методами обучения являются аналитические обзоры, групповая дискуссия, ситуации ролевого экспериментирования в различных сочетаниях и модификациях. Волонтеры должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать лучшее из них. Для решения волонтерам

предлагается два основных типа ситуаций: «полевые», то есть основанные на реальном фактическом материале, и «кресельные» (вымышленные). Заключительным событием обучения волонтеров является знакомство с потенциальными клиентами.

Заключительная форма подготовки волонтеров – консультирование. Формирование групп волонтеров, как мы уже отмечали выше, происходит по желанию. Однако дополнительно проводится анкетирование и собеседование, что позволяет выявить совместимость каждого человека в группе. На консультировании потенциальные волонтеры принимают личное решение о включении в деятельность данного учреждения.

Четвертый этап активизации волонтерской деятельности студентов – деятельностный, – предполагает непосредственно волонтерскую деятельность студентов и самоконтроль за данной деятельностью.

Пятый этап активизации волонтерской деятельности студентов – оценочный, который включает оценку эффективности и результативности их труда. На данном этапе проводится заключительная беседа с волонтерами и презентация их деятельности. Во время беседы обсуждаются характер взаимодействия волонтеров с различными категориями населения, формируются оценочные суждения по поводу работы, проделанной каждым волонтером, обсуждаются различные аспекты его работы, в частности индивидуальные особенности совместной деятельности (если была) с клиентами, степень его активности, характер отношений с клиентами, способы противостояния большим эмоциональным нагрузкам, вариативность возможных решений.

На заключительном этапе волонтерской деятельности, студенты представляют презентацию портфолио «Волонтерская деятельность студента». Презентация портфолио демонстрируется на семинарских занятиях либо на организованной конференции, где студенты выступают с индивидуальными докладами, которые включают и теоретические, и практические аспекты волонтерской деятельности, положительные и отрицательные моменты работы с клиентами, рекомендации по совершенствованию данной деятельности.

Итак, при осуществлении волонтерской деятельности студенты обучаются работать в коллективе, эффективно общаться со сверстниками и преподавателями, различными категориями граждан (клиентами), выполнять зависимую, независимую и взаимозависимую роли, а также брать на себя ответственность за работу и результат выполнения заданий.

Таким образом, активизация волонтерской деятельности с ориентацией на практические аспекты компетентного подхода позволяет развивать у студентов активность, самостоятельность, стремление к самоэффективности и как результат – добиваться образовательных результатов: эффективно отрабатывать умения, необходимые в социальной работе; вырабатывать собственное мнение на основе анализа представленной в ситуации информации; выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; решать социально-психологические проблемы клиентов; самостоятельно заниматься своим обучением; работать в группе и выстраивать конструктивные взаимоотношения с людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григоренко Е.В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию. Томск: Том. гос. ун-т, 2007. 64с.
2. Новейший философский словарь / под общ. ред. В. А. Кандрашова. 2-е изд. М.: Феникс, 2006. 672с.
3. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота». Электронный ресурс. – Режим доступа: fkgpu.ru/conf/17.doc

4. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. 212с.

5. Социологический словарь [Электронный ресурс] / Русский гуманитарный Интернет-университет / Словари и справочники. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru/biblio/>

6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. М.: Феникс, 2009. 544с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 8 декабря 2009 г. № 709. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97509/>

VOLUNTEER ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPING GENERALLY CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES BY STUDENTS OF DIRECTION «SOCIAL WORK»

© 2014

A.A. Smirnaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Psychology and pedagogic»

Siberian State Technological University, Krasnoyarsk (Russia), nastenasm@yandex.ru

УДК 378.1

ЭКОЛОГИЗМ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2014

О.Е. Смолинская, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры общей педагогики и дошкольного образования

Дрогобычский государственный педагогический университет им. И.Я. Франко, Дрогобыч (Украина), smolinskao@gmail.com

Проблема взаимодействия педагогического университета как социальной общности с окружающей средой, интеграции, «импорта или экспорта» его культурно-образовательных ценностей, установок, паттернов является важной, в первой очереди, в связи с необходимостью формирования критериев качества его работы, перспектив профессионально-личностного развития будущих учителей, которые в своей работе будут практически воплощать ряд подходов, призванных связать школу с жизнью. Экологические подходы возникли в педагогике, в природоохранном аспекте, довольно давно, но осмысление экологизма как одного их элементов целостной учебно-воспитательной системы осуществлено В.А. Сухомлинским, интегрировавшим окружающую среду в школьную жизнь на правах полноценного элемента. Продолжительный отрезок времени тематика диссертаций в Украине содержит идею экологизма в её воспитательном смысле, организующая сущность, при этом, традиционно остаётся предметом социологии организаций, иногда - социальной философии, менеджмента.

По отношению к школе, техникуму, колледжу, университету в Украине эта тематика - остро актуальна, потому что такие организации, действуя в определённых внешних обстоятельствах, не могут изолироваться, их внутренний мир (культурно-образовательное пространство, организационная/корпоративная культура) подвергаются мощному воздействию ещё и потому, что студенты (в меньшей степени - ученики) являются носителями новых социально-культурных ценностей, не замечать которые современное учебное заве-

дение не может, поскольку субъектность постепенно становится определяющей характеристикой изменений в методологии образования, не допускает возможности ни игнорирования, ни, тем более, «ломки» личной позиции учащегося. Ключевые положения, терминология организационной экологии могут применяться в анализе процессов, происходящих на разных уровнях образовательной системы, в её разных организациях, хотя наивысший интерес в этом плане представляют университеты, выразительно демонстрирующие и высшую зависимость от внешней среды, из-за непосредственности взаимодействий, и высшую смысловую автономность от неё, потому что являются сильными организационно, могут локально самоизолироваться в случае усиления неприемлемого влияния извне.

Анализируя экологизм в качестве принципа организации культурно-образовательного пространства педагогического университета следует размежевать рамки значения принципов природосоответствия и экологизма. Существенным отличием между ними являются сферы их действия: первый обуславливает содержание согласования природы сущности человека, её окружения, а второй организует тип, способ такого согласования. Следующее отличие - в характере этих принципов, степени их принятия педагогической теорией: природосоответствие носит аксиоматический характер, его действительность не обсуждается, экологизм - специфический принцип теоремного типа, его действие не воспринимается всеобъемлюще, нуждается в аргументации, проведении процедуры своеобразной верификации, очерчивания сфер. Третье отличие между этими принципами - в предмете их фундаментализации: природосоответствие фундаментализирует учебно-воспитательные взаимодействия, экологизм - культурно-образовательные.

Экологизм, разработанный представителями инвайронментализма (енвайронментализма), в частности организационного (А. Хоули, Ч. Барнард, Ф. Селзник, Р. Парк, Г. Саймон, П. Лоуренс и Дж. Лорш, М. Ханнан и Дж. Фримен, В. Щербина, Е. Попова, В. Радаев и др.), предусматривает несколько вариантов моделей организации - как *закрытой* (модель организации, где «входы» и «выходы» стабильны, что соответствует ситуации с высокой степенью определённости, условиям ненасыщенного рынка), *открытой* (во взаимодействии с окружающей средой постоянно изменяет свои параметры «входа» и «выхода») или как *естественной* (организация моделируется как квазиприродный объект, целенаправленно, эволюционно и поэтапно развивающийся и функционирующий по собственным законам, центральной проблемой жизнедеятельности которого, как и для биологических организмов, является выживание) системы. Все они приемлемы в изучении организации культурно-образовательного пространства университета, потому что, будучи и причиной, и следствием функционирования внешней социальной системы, оно [пространство] проявляет и стремление к внутренней стабильности равновесия, и, наоборот, высокую реактивность, адаптивность к внешнему окружению, и следует логике прерывающейся постепенности, согласно которой любую из организаций следует рассматривать как единую систему (экосистему), имеющую сложное строение, пребывающую в системе популяции и экологических ниш [1, с. 123]. В то же время, анализируя типологию сообществ (социальных реальностей) по критерию происхождения, В. Франчук [2] замечает, что любое учебное заведение относится к искусственным, тогда как естественным является, например, семья, при этом символический переход культурно-образовательного пространства университета в категорию естественных предусматривает соответствующие изменения в характеристиках организации-университета.

Исследуя экологизм в качестве принципа организации культурно-образовательного пространства педагогического университета, невозможно оставить без внимания не только современный организационно-экологический подход, но и его предшественника - социально-экологический, поскольку современные украинские педагогические университеты только сейчас проживают те этапы, которые могут стать базисом для самостоятельно-

го организационного существования. Тезис Э. Хоули о том, что одновременно со специализацией и дифференциацией видов деятельности вокруг функциональных единиц, прямо взаимодействующих с внешней средой и эксплуатирующих дефицитные ресурсы, формируются вспомогательные функции, обслуживающие носителей ключевой, по отношению к культурно-образовательному пространству педагогического университета приобретает особый смысл в русле самого дефицитного современного ресурса - знаний. Активное разветвление специальностей педагогической подготовки, происходящее в данное время, обусловлено динамизмом рынка труда, поэтому вспомогательной функцией культурно-образовательного пространства, являющегося пластической пористой границей («входами» и «выходами») между внешним и внутренним содержательным наполнением университета и в его индивидуальном, и в институциональном смыслах, становится, кроме функции образования, функция культуры, носитель которой - индигенная личность (Д. Мацумото), совмещающая две роли: носителя культуры и носителя образования, она же - субъект культурно-образовательного пространства (университет, преподаватель, студент - будущий специалист). Анализ связей культурно-образовательного пространства с позиций экологизма тем сложнее, чем монолитнее воспринимается окружающая среда, поэтому, изучая его [культурно-образовательного пространства] организацию, надо принять во внимание то, что экологический комплекс педуниверситета составляют, согласно О. Данкану и Л. Шнору, такие социальные переменные, как социальная популяция, внешняя среда, технология, организация-университет.

Исследование, объединяющее культурологические и социоэкологические подходы, было осуществлено С. Щербиной [3], им проведён анализ организационно-экологической модели становления национальной деловой культуры как предпосылки формирования и развития организационной культуры, содержание которой, по мнению автора, предполагает описание процесса эволюции культуры в терминах «естественного отбора», «селекции» социокультурных образцов, расширение «социокультурного репертуара» и «репертуара смыслов» на уровне организации или организационной популяции. Кроме того, С. Щербина подчёркивает, что такой подход важен в понимании процессов и логики развития культуры, а это, в свою очередь, перспективно как инструментарий для использования при анализе реальных процессов, происходящих в период изменений. Таким образом, исследуя интеракции, возникающие в культурно-образовательных пространствах педагогических университетов, в условиях централизации управления этими заведениями в Украине, применяя действенность экологизма как общего по отношению к разноразмерным формациям принципа, возможно установить общие черты единичных и системных образований благодаря общности в структуре и механизмах осуществления ими экологических связей.

Развитие экологических подходов в теории организации обусловило переосмысление исследователями её сущности, которую сейчас объясняют как организацию деятельности, характеристику степени упорядоченности социального объекта, из-за этого главными факторами, определяющими её форму, способы осуществления, морфологию, становятся усвоенные образцы деятельности и их носители. Дж. Фрименом и М. Ханнаном в оборот организационной экологии были введены понятия: *селекции* как сочетания отбора и адаптации, сохраняющих популяцию в целом; *относительной инертности*, что определялась ими не только причиной, но и следствием отбора, фактором, оставляющим «в живых» надёжные и ответственные организации; *конкуренции и легитимизации*, предусматривающие изучение тенденций появления и исчезновения организаций, и зависимость этих процессов от плотности однотипных организаций и ширины ниши. Эти понятия вполне применимы к педагогическим университетам, при этом особо актуальными являются исследования, свидетельствующие о стереотипности поведения организаций разных типов в ситуации высокой плотности и малой ширины ниши: учёные, на основе

проведённых исследований, утверждают, что фабрики, газеты, профсоюзы, другие организации (университеты) количественно возрастают до того момента, когда их плотность становится критической, а ниша, соответственно, узкой (т. н. «вынужденной нехватки ресурсов»). Свидетельством приближения этого является замедление темпов роста, когда после достижения пикового максимума их количество, вследствие конкуренции, падает, причём первыми исчезают новые и малые организации, к чему присоединяется ещё и действие внешних факторов: политической, экономической, институциональной нестабильности.

Современный педагогический университет как организацию с позиций экологизма можно трактовать как сложное комплексное образование, включающее несколько популяций субъектов-носителей разных паттернов, и, в свою очередь, включённое в другую популяцию. Соответственно усложняются экологические связи, которые невозможно рассматривать единообразно для всего университета, отсюда - внешняя среда объясняется как сложная, быстро изменяющаяся, гетерогенная, такая, что для каждого их внутренних элементов возникает в своём специфическом образе (это касается не только разных служб, но и разных институтов, факультетов), может восприниматься ими по-разному (например, сейчас внешние условия факультеты информационных технологий будут оценивать позитивно, а педагогические - негативно). Видение университета как совокупности разных видов деятельности, их акторов - в развитии, в сочетании с осмыслением внешней среды как сложной и изменяющейся, обуславливает необходимость, при изучении основ их общей организации, пересмотреть взгляды и на проблему социального равновесия и баланса, что для культурно-образовательного пространства педагогического университета сейчас, скорее, следует понимать как достижение нестойкого баланса, т. н. «эквilibристического равновесия» [4, с. 105], состояния достижения минимально необходимого равновесия со средой, что обеспечит сбережение целостности и возможности осуществления общей (корпоративной) деятельности специализированными структурными элементами. Мысли исследователей экологизма по поводу того, что считать объектом внимания - университет или его культурно-образовательное пространство - базируются на разных позициях: первых - на том, что университет является единичным объектом во времени, способным к задействованию в окружающей среде механизмов индивидуальной адаптации; других - на том, что в культурно-образовательном пространстве длительное время сохраняются черты, свойственные университету на момент его возникновения, что обуславливает консерватизм, отсутствие гибкости, показательную нерациональность и, соответственно, ограниченность адекватной реакции на изменяемость среды, которая [реакция] опирается на культурные паттерны (социокультурный репертуар организации), что согласуется с тезисом А. Бергсона о сохранении «намерения природы» [5, с. 26]. Именно этот, второй, подход, в противовес изучению единиц-университетов, предусматривает изучение изменений в формах и образцах деятельности не только во времени, но и в пространстве на уровне множества однотипно организованных культурно-образовательных пространств - популяций. При этом, учитывая украинские научные реалии и индивидуальные возможности учёных, осуществление такого исследования возможно только на теоретико-методологическом уровне изучения принципиальных организационных положений, в том числе - в институциональном аспекте. Рациональные проекты как проявления влияния внешней среды, в русле экологизма, для культурно-образовательного пространства конкретного педагогического университета является исходным материалом для практической проверки на выживание, либо дающим такую возможность, либо отбирающим её, в таком случае, методом проб и ошибок, одни организационные структуры могут развиваться, реализуя их, другие, взявшиеся за реализацию других проектов, переживают глубокие изменения в культуре, третьи - гибнут (физически исчезают или деморализуются), хотя институционально университетское педагогиче-

ское образование могло бы оставаться достаточно стойким и, одновременно, податливым к внешним изменениям, развитию, если бы в Украине такие проекты не носили общеобязательного и тотального характера. Таким образом, через экологизм как организационный принцип культурно-образовательного пространства может быть обоснована необходимость реальной автономизации университетов как актуальных сочетаний объективного состояния окружения и условий деятельности - с одной стороны - и реально созданных, накопленных в культурно-образовательном пространстве образцов-паттернов - с другой, реально определяющих рамки и объём допустимых, с точки зрения выживания, изменений. Если же в этом сочетании отсутствует пропорциональность или гармоничность, доминирует только одна из сторон, то культурно-образовательное пространство может приобретать характеристики, свойственные закрытой модели с фиксированными точками входа и выхода или имитировать изменения и развитие исключительно внешне. Похожее мнение существует и в экономике, в частности Р. Нельсон и С. Уинтер, объясняя существование и успешность разных форм корпораций (единства и собранности организаций), охарактеризовали механизм, обеспечивающий распространение успешных форм, связывая внутренний и внешний миры организации, как рутину, своеобразный «ген, код ДНК» организации - предполагаемый и регулярно применяемый стиль действий, ставший правилом. При этом, по их мнению, рутину можно воспринимать как «память корпорации», «правила игры», цели.

Таким образом, подходы экономистов и социологов к проблемам экологизма свидетельствуют о единстве позиций по поводу того, что внутренние культурные установки характеризуются стойкостью, инертностью и стабильностью, при этом организуются в комплексные структуры (организационная/корпоративная культура, культурно-образовательное пространство). Другими словами, если речь идёт о сформированных культурах, организациям-университетам, субъектам их культурно-образовательного пространства чаще свойственно не максимизационное, а рутинизационное (минимизационное) поведение. Когда же внешняя среда ставит активные запросы-вызовы к выживанию организаций-университетов, развитие может осуществляться по принципу естественного отбора, в котором выживет сильнейший, имеющий соответственные паттерны или приобретший их путём своеобразных «генетических мутаций» - изменений, произошедших в несоответствующих паттернах, применяя биологическую терминологию, хотя между биологическим организмом и социокультурным есть существенная разница в возможности и скорости генетических/коренных изменений, значит, и критичности связи со средой.

Рассматривая культурно-образовательное пространство педуниверситета согласно принципу экологизма, можно также обратиться к предложенной М. Ханнаном и Дж. Фрименом двухэтапной процедуре его развития, где первый этап связан с созданием идеальных образцов, чем, собственно, и являются культурные паттерны, а второй - с трансформацией этих идеальных образцов в реальные, их материализацией. При этом на каждом из этапов работают разные механизмы: на первом, когда университет встречается с абсолютно новыми внешними проявлениями и не имеет возможности перенять опыт решения ситуации конфликта внутренней и внешней сред, должна быть предпринята попытка разработки нескольких разнородных проектов изменений, тут наивысшую активность должны проявлять управленцы, на втором - изменения происходят на уровне всей организации/популяции (университета/институции), когда осуществляется своеобразный отбор произошедших изменений, их общая оценка, таким образом социокультурный репертуар пополняется за счёт своеобразного фонда изменений, институционализированного культурно-образовательного пространства, легитимизация которого является следствием повышения успешности одних университетов (тех, чей проект был более успешным) и снижения других [6, с. 447], правда, всё это невозможно в условиях подходов унификации

в управлении украинскими университетами, которыми фактически не разрабатываются индивидуальные разнородные проекты, зато активно используются общегосударственные программы. В связи с этим, проблема выживания педагогических университетов превращается в проблему выживания всей системы университетского педагогического образования (с тенденцией расширения за её пределы), культурно-образовательное пространство которой содержит амбивалентные институциональные ценности и для самосохранения обычно выбирает экологическую тактику закрытых организаций.

Суммируя вышеизложенное, принцип экологизма является связующим в функционально-эволюционном подходе к организации культурно-образовательного пространства педагогического университета, типов осуществляемых им (или при его влиянии) взаимодействий, интегрирующих существенные характеристики этого пространства и окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щербина В.В. Социальные теории организации: Словарь. М.: ИНФРА-М, 2000. 264с.
2. Франчук В.И. Основы современной теории обществ. Электронный ресурс. М., 2001. - Режим доступа: <http://socio-org.narod.ru/sto.htm>.
3. Щербина С.В. Организационная культура как фактор перехода к рыночной экономике: дисс. на соиск. науч. степ. канд. экон. наук: 22.00.08 «Социология управления». М., 1999. 146с.
4. Щербина В.В. Что такое организационная экология? // Социологические исследования. 1993. № 2. С. 99-107.
5. Бергсон А. Два источника морали и религии. М.: Канон, 1994. 384с.
6. Щербина В.В. Селекционная модель организационного развития // Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2. Вып. 1 (2). С. 435-454.

ENVIRONMENTALISM AS A PRINCIPLE OF ORGANIZATION CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2014

O.Ye. Smolinska, Ph.D, associate professor, doctoral student in General Pedagogic and Pre-School Education Department
Drohobytch State University named after I.Ya. Franko, Drohobych (Ukraine),
smolinska@gmail.com

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЭЛЕКТРОННОГО ДНЕВНИКА КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК-РОДИТЕЛЬ»

© 2014

Т.Н. Сорокина, преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), 19sorokina83@rambler.ru
Е.А. Сутягина, студентка физико-математического факультета
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), sutyagina-elena@mail.ru

Современные информационные технологии проникают во все сферы жизни и деятельности человека. Особенно активно этот процесс происходит в образовательных организациях. Школа обязательно должна реагировать на все изменения современного мира и

адаптироваться к его требованиям. Быть актуальной, растить выпускников, готовых к жизни в современном, информационном обществе, школа сможет только тогда, когда она будет соответствовать высоким стандартам и успевать за техническим прогрессом, внедряя новые методы, средства и подходы в обучении.

В большинстве школ уже есть электронные журналы, мультимедийные проекторы и экраны для них. Одна из современных технологий, которая уже активно внедрена во многих образовательных организациях – это система электронных дневников.

Электронный школьный дневник – это электронная версия бумажного (традиционного) дневника, и содержит ту же информацию, что и обычный школьный дневник. Однако он значительно расширяет возможности учеников и их родителей. Представляя собой систему взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, родителей, учителей и администрации школы), посредством интернета. В нем всегда своевременная, свежая и гораздо более полная информация [3, с. 226].

Цель электронного школьного дневника ускорить процесс обмена учебной информацией между участниками образовательного процесса, сделать доступ к этой информации более удобным. Такой дневник позволяет перевести большую часть оперативной информации в электронный вид с последующим обеспечением доступа к нему ученикам, родителям, педагогическим работникам по электронной связи. Он выполняет роль современного инструментария для мониторинга и контроля успеваемости, облегчает консолидацию статистических данных.

В системах электронных дневников обычно реализованы системы личных кабинетов с различным набором функций и возможностей, зависящих от прав доступа к той роли, которую выполняет пользователь.

Общие функции – возможность общения во внутренней социальной сети, передачи сообщений и материалов. Ряд систем предусматривает дополнительные услуги, смс-уведомления родителям [1, с. 71].

Педагогам электронный дневник предоставляет расписание уроков, аналог традиционного дневника с возможностью указания тем уроков и домашнего задания, возможность загрузки контента, автоматическое построение учебных отчетов по своим предметам.

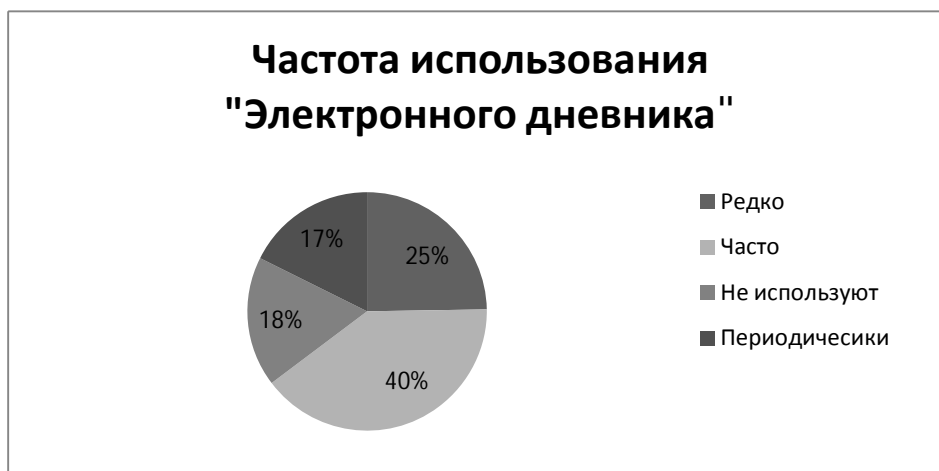
Ученикам и родителям – расписание уроков и изменения в нем, просмотр текущих оценок и успеваемости по периодам, домашнего задания, общение в режиме онлайн с учителями и администрацией школы, возможность узнать о предстоящем родительском собрании с удаленного компьютера, подключенного к сети Интернет [2, с. 99].

Через некоторое время после внедрения какой-либо новой технологии в образовательную организацию встает вопрос об отношении к нему участников образовательного процесса, которые непосредственно связаны с нововведением. Спустя некоторое время после внедрения электронных дневников в школах, стал актуальным вопрос об отношении к нему школьников, поддерживают ли они его введение, какие изменения они хотели бы в него внести. Чтобы выяснить это нами была разработана анкета для школьников, состоящая из следующих вопросов:

1. Как давно Вы пользуетесь «Электронным дневником»?
2. Как часто Вы пользуетесь «Электронным дневником»?
3. Поддерживаете ли Вы идею введения «Электронного дневника»?
4. Какие возможности «Электронного дневника» Вас интересуют больше всего?
5. Какой дневник, по-вашему, мнению, лучше традиционный (бумажный) или электронный? Почему?
6. Помогает ли введение «Электронного дневника» лучше учиться?
7. Используете ли Вы функцию общения с учителем в рамках «Электронного дневника»?

8. Отметьте положительные стороны «Электронного дневника».
9. Отметьте отрицательные стороны «Электронного дневника».
10. Выскажите Ваши пожелания и рекомендации по совершенствованию «Электронного дневника».

Данная анкета была предложена 76 ученикам 9-х, 10, 11 классов МОУ «Средняя общеобразовательной школы №33» г.о. Саранск. Проведя анкетирование, мы получили следующие результаты.



46 % школьников отметили, что электронный дневник не помогает учебе. Один ученик утверждал, что «он не помогает и влияет на личную жизнь».



На вопрос, какой дневник, по-вашему, мнению, лучше традиционный (бумажный) или электронный и почему ребята ответили следующим образом:

Вид дневника	Потому, что...
Бумажный (77,63 %)	Он удобнее и практичнее; Мы его сами заполняем; Он всегда при себе; Учителю трудно вести 2 дневника; Везде можно взять с собой и Интернет не требуется; Родители его смотрят чаще; Привыкли к нему с 1-го класса. Удобно и проверено годами; Приятнее на ощупь; Легче горит и более функциональный; Ученик лучше оформит свой дневник, чем учитель.
Электронный (18,42 %)	Легче скрывать оценки от родителей, а так же контролировать оценки и домашнее задание, в бумажном надо писать самим, а мне лень; Всегда есть оценки, выставляемые учителем; Удобно, выгодно, практично; Удобно и быстро можно просматривать домашнее задание и все свои оценки.
Оба (3,95 %)	Электронный удовлетворяет потребностям современного человека – к информации, которая в нем находится, мы имеем постоянный доступ, при условии, что есть Интернет. Но в то же в то же время мы привыкли к бумажному, в нем более полная и точная информация, он всегда под рукой. Поэтому оба дневника по-своему удобны.

Школьники отметили следующие достоинства (положительные стороны) «Электронного школьного дневника»:

- Положительное все, только когда оценка положительная.
- Можно связаться с учителем, если это понадобится.
- Можно узнать домашнее задание, текущие оценки, предполагаемую оценку за четверть.
- В него не заходят родители.
- Удобный интерфейс, дизайн, нет рекламы.
- Невозможно потерять.
- Можно узнать расписание и изменения в нем.

Наряду с достоинствами школьники выделили следующие недостатки (отрицательные стороны):

- Он не всегда соответствует действительности: перепутаны оценки, домашнее задание, темы уроков.
- У учителей отбирает много времени.
- Несправедливо выставляет оценки, например, стоят две 5 и одна 4 и он ставит 3,5.
- Мало разработанный сайт, бывают сбои в работе системы.
- Оценки приходят на телефон родителям.

В последнем вопросе анкеты школьникам было предложено высказать свои пожелания и рекомендации по совершенствованию «Электронного дневника». Вот наиболее интересные пожелания:

- Ввести меню.
- Улучшить сайт и привлечь к этому учеников.
- Упростить систему входа.
- Выставлять только хорошие и отличные оценки.
- Сделать обновление дизайна.

- Не отмечать пропущенные занятия.
- Стабилизировать работу системы.

Обобщая выше сказанное, мы пришли к выводу, что сегодня в школе необходимы два дневника: бумажный и электронный. Использование электронного дневника позволяет ученикам просматривать домашнее задание, текущие и предполагаемые оценки за четверть, изменение в расписании, можно связаться с учителем. С другой стороны бумажный дневник приучает к порядку, культуре, это лицо ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терешатова Е. Каждому школьнику – дневник... Электронный! // Директор школы. 2010. № 2. С. 71.
2. Боровик В.Г. Электронный классный журнал, школьный дневник, учебники: проблемы и перспективы // Народное образование. 2013. № 1. С. 99.
3. Якушина Е.В., Буланов С.В. Электронный журнал и виртуальный дневник ученика: варианты, преимущества и недостатки информационных систем // Народное образование. 2010. № 6. С. 226.

EDUCATIONAL SPACE OF THE ELECTRONIC JOURNAL AS A SPHERE OF SOCIAL RELATIONS «TEACHER-PUPIL-PARENT

© 2014

T.N. Sorokina, lecturer of the chair of pedagogy
Mordovian state pedagogical Institute M.E. Ter Minassian evsevev, Saransk (Russia),
19sorokina83@rambler.ru

E.A. Sutyagina, a student of the physical-mathematical faculty
Mordovian state pedagogical Institute M.E. Ter Minassian evsevev, Saransk (Russia),
sutyagina-elena@mail.ru

УДК 378.9:792.071.2.028

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО АКТЁРА В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2014

Н.В. Стадниченко, старший преподаватель кафедры актёрского мастерства
Запорожский национальный университет, Запорожье (Украина), esp64@mail.ru

Одним из путей совершенствования подготовки современного специалиста к профессиональной деятельности есть ее соответствие современным требованиями, интеграция в мировое образовательное пространство, создание действенного механизма для внедрения новых учебных технологий. Школа профессиональной подготовки актёра К.С. Станиславского является научным теоретическим обобщением законов реалистичного искусства, методы которой позволяют воплощать творческие замыслы разнообразных эстетических направлений, жанров и форм. Современный процесс подготовки будущего актёра к творческой деятельности, наряду с формированием основных профессиональных навыков и умений, требует воспитания таких личностных качеств, которые бы способствовали формированию профессионального общения в процессе творческой деятельности и межличностной коммуникации. Проживая «жизнь человеческого духа» каждый раз, как впервые, с каждым выходом на сцену, используя при этом широкий спектр необходимых навыков и умений, современный актёр должен демонстрировать высокий уровень профессионального общения, как определяющей творческой характеристики.

Система профессиональной подготовки актера сформулирована К.С. Станиславским в следующих принципах:

- жизненной правды;
- идейной активности (учение о сверхзадаче художника);
- активности и действия;
- органичности;
- перевоплощения.

Все эти принципы реализовываются будущими актерами в процессе формирования профессионального общения, овладения необходимыми для этого специфическими средствами и навыками, воспитания профессионально важных личностных качеств.

Принцип жизненной правды дает зрителям возможность поверить в предлагаемые обстоятельства, заданные автором, с интересом наблюдать за развитием сюжета, проводить аналогии с собственной жизнью, таким образом подключаясь к восприятию художественного произведения, благодаря правдивой реализации актерами процесса профессионального общения.

Принцип идейной активности, то есть учение о сверхзадаче, стимулирует стремление актера-персонажа и актера-личности к активному, конфликтному сценическому существованию в борьбе за определенную идею, благодаря мастерски используемым приемам и средствам профессионального общения, провоцируя зрителя на положительную или отрицательную реакцию.

Принцип активности и действия является основой метода действенного анализа и требует от актера активной интеллектуальной деятельности, проявления исследовательских и аналитических способностей. Принцип активности и действия в свою очередь состоит из двух подразделений - анализа действия и действия. В первом подразделении - это теоретическое исследование, имеющее целью определить характер и круг общения сценических героев, во втором – проверка на практике теоретических построений, создание этюдов на материале жизни персонажей, построение действенной линии сценического поведения каждого из них. К.С. Станиславский утверждал, что действие является основным материалом актерского искусства и определил как волевой акт, направленный на партнера, с целью повлиять на его поведение. Но пытаться влиять на поведение партнера и не общаться с ним невозможно, поэтому действие можно определить еще и как процесс мотивированного, активного, профессионального общения актера, в рамках которого он решает определенные творческие задачи.

Объектами профессионального общения актера на этом этапе работы над спектаклем является автор, его творчество, партнеры, режиссер и сам актер, анализирующий литературный материал, то есть, предлагаемые обстоятельства и формирующий характер будущего героя, создавая его «роман жизни» путем реализации профессионального общения в процессе активной этюдной работы на протяжении репетиционного периода.

К.С. Станиславский отмечал, что необходимым условием органичного поведения актера на сценической площадке в процессе профессионального общения является пробуждение его творческой природы, что дает возможность актеру, в процессе создания художественного образа, реализовывать конечный принцип системы - принцип художественного перевоплощения, который включает все объекты профессионального общения в рамках создаваемого художественного образа. Следовательно, общение, как определяющая творческая характеристика профессии актера, является важной составляющей каждого из принципов системы К.С. Станиславского.

Чтобы как можно точнее воссоздать в процессе профессионального общения все разнообразие человеческих взаимоотношений, органично воплотить человеческие характеры, их мысли, чувства создать внешний и внутренний рисунок роли, актеру необходи-

мо овладеть широким спектром основных средств профессионального общения, которые разделяются на вербальные, невербальные, оптико-кинематические и др.

К вербальным средствам профессионального общения актера мы относим вещание внешнее и внутреннее, невербальные включают в себя: экстралингвистические (подтекст, интонация, логическое ударение, пауза, неязыковые выражения и др.), паралингвистические (эмоции, атмосфера, темпо-ритм, второй план, кинолента внутренних видений и др.), оптико-кинематические (мимика, жестикация, приемы сценического боя, мизансцены и композиция, пантомимика и др.).

Целью учебного курса подготовки будущего актера к профессиональной деятельности является овладение навыками и умениями профессионального общения для использования их в процессе создания и эксплуатации художественного произведения (театрального представления) как конечного продукта творческого процесса, а также в концертной и творческо-педагогической деятельности.

Чтобы передать со сцены все богатство человеческих отношений и чувств, воплотить самые разнообразные характеры актер должен в процессе овладения основами профессии освоить искусство профессионального общения, как определяющей творческой характеристики. Формированию профессионального общения в творческом учебном заведении способствует овладение умениями и навыками специальных дисциплин, а именно: «Мастерства актера», «Сценической речи», «Сценического движения», «Хореографии», «Вокала». То есть, студенты отделения «Театральное искусство» должны овладеть искусством вещания, пластики, танца, пения как необходимыми средствами профессионального общения.

Но, в процессе учебы рядом с преподаванием обязательных профессиональных дисциплин педагоги должны решать непростые педагогические задачи: воспитания у будущих актеров стремления к самостоятельной ежедневной работе над воплощением тех или других творческих заданий, стимулирования внутренней потребности к ежедневному тренингу, направленному на шлифование профессиональных умений профессионального общения. Для этого особенно важным является овладение теоретическими основами профессии, где наиболее значимым является учение К.С. Станиславского о сверхзадаче, которое направлено на определение содержания и идеи авторского и режиссерского замысла, сочетания теоретического (действенного) анализа драматического произведения с практическим воплощением его на сценической площадке (анализа действием) в процессе профессионального общения.

Непрестанный поиск путей гармоничного развития будущего актера, использования таких воспитательных методов, которые бы пробуждали его эмоциональную природу, стимулировали подсознание к творчеству, является крайне важным и необходимым, для формирования умений и навыков профессионального общения актера таких как:

1) овладения средствами вербального общения, к которым мы относим:

- голосовые качества (дыхание, наличие разговорного слуха, громкость голоса, его полетность, тембр, дикция, артикуляция и др.);

- вещание внешнее (монолог, диалог);

- вещание внутреннее (внутренний монолог).

2) владение средствами невербального общения, из них:

- экстралингвистическими (подтекст, интонация, логическое ударение, пауза, и др.);

- паралингвистическими (эмоции, атмосфера, темпо - ритм, второй план, кинолента внутренних видений и др.);

- оптико-кинематическими (мимика, жестикация, приемы сценического боя, мизансцены и композиция, пантомимика и др.).

3) наличие развитой фантазии и воображения (умение нафантазировать предлагаемые обстоятельства, органично общаться и взаимодействовать с партнерами в соответствии с ними);

4) наличие сценической веры (способность к ролевой игре, умению ориентироваться и взаимодействовать в любых предложенных обстоятельствах);

5) сценическое внимание (умение сосредотачиваться на объекте профессионального общения и свободно ориентироваться в процессе сценического взаимодействия в трех кругах внимания);

б) обладание навыками профессионального общения в условиях эмоционального стресса (публичности);

7) знание принципов, признаков, видов профессионального общения актера, умение использовать на практике приобретенные теоретические познания;

Таким образом, будущие актеры в процессе профессиональной подготовки должны овладеть навыками углубленного изучения и разработки ролевого материала, уметь создавать непрерывную линию профессионального общения, что является предпосылкой для создания достоверного сценического характера.

Также будущему актеру важно овладеть приемами действенного анализа, а именно:

- определять сверхзадачу и сквозное действие роли;
- определять круг предлагаемых обстоятельств и расширять его за счет собственных представлений о характере создаваемого образа;
- определять взаимоотношения с другими действующими лицами, которые будут мотивировать дальнейшее сценическое поведение художественного персонажа;
- создавать непрерывную линию жизни роли в процессе профессионального общения;
- определять главные и второстепенные события;
- определять задачу каждого эпизода драматического произведения, конфликт и средства его разрешения;
- уметь оправдывать поведение своего героя, используя средства и приемы профессионального общения.

Аналитическая работа над литературным материалом стимулирует фантазию будущего актера, образное мышление, пробуждает подсознание. Наиболее важным в учебном процессе является работа по налаживанию активного взаимодействия с партнерами «здесь и теперь, как впервые», формирование живого процесса профессионального общения с четким осознанием художественных целей и задач относительно всех его объектов.

В этом процессе крайне важной является самостоятельная работа студентов, благодаря которой они развивают такие необходимые для формирования профессионального общения качества как инициативу, ответственность, творческую дисциплину, наименьшие нарушения которой должны быть предметом жесткого обсуждения на курсе. Особенное внимание следует также уделять формированию творческой атмосферы на протяжении учебного периода, пониманию студентами значения коллектива для формирования полноценного творческого профессионального общения.

Необходимость вышеперечисленных качеств определяется программными требованиями основных профессиональных дисциплин. Содержание учебных программ определяет критерии оценивания сформированности профессионального общения будущего актера, а именно:

- качественный уровень овладения студентами упражнений психо-физического тренинга;
- умение применять на практике приобретенные теоретические знания;

- умение самостоятельно работать над созданием художественного образа;
- сформированность необходимых личностных качеств;
- умение работать в условиях стресса;
- способность к ролевой игре.

Исходя из программных требований основных профессиональных дисциплин, мы определили три уровня оценивания сформированности профессионального общения будущего актёра : высокий, средний и низкий.

Исходя из программных требований основных профессиональных дисциплин, мы определили три уровня оценки сформированности профессионального общения будущего актёра : высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности профессионального общения будущего актёра: студент непрерывным трудом развивает средства профессионального общения: психо-физические данные, формирует личностные качества, блестяще усваивает теоретический материал и активно применяет приобретенные познания в процессе профессионального общения на практике, тренирует воображение, фантазию, сценическое внимание, эмоциональную память, развивает образное мышление, проявляет способность к ролевой игре в условиях стресса, к творческому самовыражению в коллективе, одинаково органично общается в разнообразных драматургических жанрах, способный к собственной интерпретации художественного образа.

Средний уровень сформированности профессионального общения будущего актёра: на протяжении учебного периода, имея посредственные задатки студент работал над их совершенствованием, медленно овладевая навыками и умениями профессионального общения. Не склонен к самостоятельности не всегда умеет воспользоваться полученными теоретическими знаниями на практике, в процессе создания художественного образа. Умеет работать в коллективе, дисциплинированный.

Низкий уровень сформированности профессионального общения: студент не склонен к самостоятельной работе. Средства профессионального общения не полностью сформированные, язычно-голосовые возможности ограничены в связи с отсутствием регулярной тренинговой работы над их совершенствованием, пластика невыразительна через неопределенность процесса внутреннего общения изображаемого персонажа, и невыразительности его психологической характеристики. Страх сцены, неспособность к работе в условиях стресса, недисциплинированность, нежелание покоряться процессу коллективного профессионального общения.

Цель работы - определить уровень сформированности профессионального общения будущего актёра и критерии оценивания качественных показателей готовности его к профессиональной деятельности в творческом коллективе и самостоятельной работе, направленной на совершенствование навыков и умений профессионального общения как определяющей характеристики творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутенко Э. Имитационная теория сценического перевоплощения. М.: Культурно-просветительский центр «Прикосновение», 2004. 271с.
2. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. М.: Искусство, 1967. 484с.
3. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра. Учеб. пособие для спец. учеб. заведений культуры и искусства. Изд. 4-ое испр. и доп. М.: «Просвещение», 1978. С. 18.
4. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. М.: ВТО, 1970. 160с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 47с.
6. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Чехов М.А. О технике актёра. Учебное пособие. М.: ВТО Артист. Режиссёр. Театр, 2003. 490с.

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS OF THE ASPIRING ACTORS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT\

© 2014

N.V. Stadnichenko, senior lecturer of the Acting department
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya (Ukraine), esp64@mail.ru

УДК 373.013.09

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

С.В. Стрижак, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии

Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко, Полтава (Украина), s_strijak@mail.ru

Современные требования общества к специалистам акцентируют внимание педагогов на формирование будущих выпускников креативными и критически мыслящими; активно и целенаправленно познающими мир; мотивированными на образование, самообразование, творчество и современную инновационную деятельность в течение всей жизни; владеющими основами научных методов познания окружающего мира, способными осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность; подготовленными к осознанному выбору профессии, понимающими значение профессиональной деятельности для человека и общества, его устойчивого развития.

Диктуемые задачами современного общества подходы к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях все большую значимость придают исследовательскому методу обучения, который эффективен в формировании научной картины мира и предполагает не только освоение школьниками некоего объема информации, добытой путем специальных изысканий, но и показывает пути получения нового знания на основе овладения способами его обнаружения.

Исследовательский метод особенно эффективен в практике обучения химии, потому что он дополняется школьным экспериментом (лабораторными и практическими работами), мысленным и домашним экспериментом. Целью деятельности каждого педагога в организации учебно-воспитательного процесса по химии должны стать ключевые компетенции учащихся, а именно: образовательная, методологическая, коммуникативная, экспериментальная, и их формирование. Содержание исследовательского метода обучения химии должно строиться таким образом, чтобы опыт человечества был представлен не как набор аксиом, теорем, законов и правил, а в динамике его развития.

Исследовательские умения представляют собой группу умений, которая объединяет в себе умения, необходимые для самостоятельной исследовательской деятельности. Формирование исследовательских умений предполагает овладение школьниками методологией научного творчества, умениями наблюдать и анализировать, формулировать гипотезы по решению проблемных вопросов, планировать, проводить исследовательскую деятельность, прогнозировать ее результаты, обобщать данные и другое. Необходимо формирование не только соответствующих умений и навыков школьника, а и формирование мотивационного компонента, то есть внутренней необходимости личности в исследовательской деятельности.

Выделяют такие особенности исследовательских умений и навыков:

- неалгоритмичность – школьник во время исследования проходит свой путь решения поставленной задачи через эвристические подходы, не используя алгоритм;
- полифункциональность, универсальность и надпредметность позволяют ученику переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в разных ситуациях;
- многомерность подтверждается использованием школьниками в исследованиях аналитических, критических, коммуникативных и других умений;
- мобильность, подвижность, вариативность подтверждают ее в разных ситуациях на разном предметном материале [2].

Формирование исследовательских умений школьников это добровольный переход учащихся в позицию исследователей, который проявляется в способностях личности к определенному виду деятельности.

Выделяем такие компоненты исследовательских умений: целеполагание – определение целей своей деятельности, целеисполнение – определение предмета, способов деятельности, реализация поставленных целей, рефлексию – анализ результатов своей деятельности, сопоставление полученных результатов с поставленной целью [1].

Проблема формирования исследовательских умений, составляющих основу учебной деятельности, особенно актуальна для старшеклассников, ведь именно в этом возрасте завершается формирование когнитивных процессов и, прежде всего, мышления. Начало изучения химии приходится на седьмой класс. У семиклассников активно происходит развитие теоретического мышления, они овладевают методами научного познания, способствующими выработке потребности в интеллектуальной деятельности и проявлению исследовательской инициативы. Поэтому организация учебно-воспитательного процесса по химии предусматривает развитие у учащихся, которые начинают изучать химию, творческой самостоятельности, системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих им возможность выбрать индивидуальную образовательную траекторию. Эффективное развитие исследовательских умений и интереса к научно-исследовательской деятельности возможно, на наш взгляд, в ходе выполнения практических работ на уроках химии.

Программа изучения химии в седьмом классе (1 час в неделю), включает такие темы: «Первоначальные химические понятия» и «Элементы Кислород и Железо». «Простые вещества кислород и железо». При изучении темы «Первоначальные химические понятия», ученики знакомятся со значением химии для общества, историей ее развития, у них формируются основные понятия: вещества и их свойства, тело, агрегатное состояние вещества, чистые вещества и смеси (однородные и неоднородные), атомы, молекулы, ионы, химические элементы, относительная атомная и молекулярная массы, простые и сложные вещества, металлы и неметаллы, валентность, физические и химические явления, химическая реакция; формируются знания, умения и навыки, необходимые при работе с лабораторным оборудованием и реактивами, разделять смеси, исследовать физические и химические явления, рассчитывать относительную атомную и молекулярную массы, массовую часть элемента в соединении и др.

На начальном этапе изучения химии практическим работам, как правило, должен предшествовать подготовительный инструктаж. Например, при изучении физических и химических явлений учитель акцентирует внимание на характерных признаках физических и химических явлений, приводит примеры, вовлекая в эту работу и семиклассников. Хорошо, если изучаемые явления знакомы учащимся: растворение соли и сахара в воде, гашение соды уксусом и другие. Целесообразны и демонстрационные эксперименты, которые наглядно продемонстрируют особенности изучаемых явлений. Ученикам можно предложить подумать, какими характеристиками отличаются физические и химические явления, всегда ли можно их четко разделить? Целесообразно также обсудить, как упо-

рядочить записи, чтобы они были краткими, информативными и удобными для сопоставления.

Практические работы по химии дают возможность закреплять знания, умения и навыки учащихся в ситуациях, приближенных к жизненным. Они предусматривают непосредственное использование знаний школьников в сравнении, определении признаков и свойств предметов, физических и химических явлений, формулировании выводов. Содержание и приемы выполнения практических работ обусловлены спецификой учебного предмета. Для формирования и развития исследовательских умений школьников при изучении химии эффективно использовать исследовательские задания, которые предусматривают самостоятельное индивидуальное или групповое выполнение, моделируют исследовательскую деятельность, но не обязательно включают все её этапы. Можно использовать задания, включающие сбор материала, анализ существующих подходов к решению проблемы. Исследовательские задания стимулируют учащихся на поиск новой информации.

Например, при подготовке к практической работе на тему: «Исследование физических и химических явлений», школьники заранее готовятся к проведению эксперимента. Они знакомятся с ходом выполнения работы, необходимым лабораторным оборудованием и реактивами, планируют выполнение опытов и прогнозируют результаты. Для этого учащиеся самостоятельно повторяют пройденный материал и дополнительно ищут информацию для прогнозирования и объяснения полученных результатов.

Цель этой практической работы состоит в том, чтобы обеспечить восприятие и осмысление школьниками понятий «химическое явление», «признаки химических явлений»; закрепить опорные знания понятий «вещество», «физические свойства вещества», «физическое явление»; сформировать умения выделять различия химических и физических явлений; развивать у учащихся умения анализировать результаты лабораторных исследований, практические умения работать с реактивами, оборудованием в соответствии с правилами безопасности.

В первом опыте школьники растворяют медный купорос и наблюдают изменение окраски раствора, делают вывод о происходящем явлении.

После этого половину раствора переливают в фарфоровую чашку и выпаривают до получения первых кристаллов, делают выводы. Выпаривая раствор досуха, школьники продолжают нагревание до изменения окраски соли. При оформлении результатов ученики обосновывают, какие физические явления наблюдались в ходе эксперимента; происходило ли химическое явление; если да, то на каком этапе.

Второй опыт направлен на изучение химических явлений и повторение признаков химических реакций. Учащиеся во вторую пробирку с раствором медного купороса добавляют железные опилки. Наблюдают за происходящими явлениями, отмечают, какого цвета стала поверхность железа, изменилась ли окраска раствора, предполагают какой металл выделился.

Полученный раствор выпаривают в фарфоровой чашке досуха и отмечают цвет полученного вещества. Делают выводы, произошло ли химическое явление в результате опыта. Выводы обосновывают.

Результаты экспериментов и выводы оформляют в тетрадь.

Особое значение в формировании исследовательских умений имеют задания, предусматривающие проведение мысленного эксперимента, способствующие развитию умения рассуждать. Например, это задания, в которых требуется предложить способы разделения смесей кухонной соли и мела; спирта и воды; воды и бензина и др. Можно дальше усложнить задание: продумайте эксперимент по разделению смеси кухонной соли, песка, железных и древесных опилок. Учитель должен акцентировать внимание уча-

щихся какие различия в свойствах веществ позволяют использовать выбранный учениками метод.

При использовании исследовательского метода обучения на уроках химии, у школьников, обладающих оригинальным и гибким мышлением, возникает мотивация к исполнению исследовательских проектов и научных работ Малой академии наук и во внеурочное время. При организации таких занятий у учащихся формируются умения планировать эксперимент, грамотно проводить наблюдения, фиксировать и описывать его результаты, обобщать и делать выводы, а также осваивать научные методы познания.

Вообще, существует масса методических приемов и дидактических методов, позволяющих вовлекать учащихся в исследовательскую деятельность. Можно организовать эту работу, комбинируя объяснительно-иллюстративный метод обучения с эвристическим методом, проводя лабораторные и практические работы исследовательского характера, развивая навыки творческой работы с литературными источниками.

При выполнении лабораторных и практических работ по химии у школьников формируются такие исследовательские умения: наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы и обобщения, самостоятельно проводить исследования, пользоваться различными приемами измерений, оформлять результаты в виде таблиц, схем, графиков.

Также следует выделить такие педагогические условия формирования исследовательских умений учащихся при изучении химии: планомерное и целенаправленное включение в содержание преподавания учебных предметов заданий исследовательского характера; вовлечение школьников в разнообразные виды исследовательской деятельности в процессе внеклассной работы; научно-методическое обеспечение работы по формированию исследовательских умений; осуществление целенаправленного отбора соответствующих методов, приемов и средств обучения; использование проблемного обучения.

Переход к профилизации обучения предполагает создание такой образовательно-воспитательной среды, которая способствовала бы выявлению и максимальному раскрытию индивидуальных возможностей ребенка, развитию его природных задатков и склонностей, обеспечила формирование интеллектуальной личности, развитой, культурной, самодостаточной, способной к генерированию собственных идей, принятию ответственных решений, профессионального самоопределения и постоянного саморазвития.

Учитель должен использовать природное стремление учащихся к поиску в своей образовательной деятельности, формировать переход от спонтанного интереса школьников к природным объектам и явлениям к конструктивным, осознанным, логически выверенным исследовательским действиям. Целью деятельности каждого педагога в организации учебно-воспитательного процесса по химии должны стать ключевые компетенции учащихся, а именно: образовательная, методологическая, коммуникативная, экспериментальная, и их формирование. Исследовательский метод особенно эффективен в практике обучения химии, потому что он дополняется школьным экспериментом (лабораторными и практическими работами).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. Электронный ресурс. – Режим доступа до журн.: www.fkgpu.ru/conf/17.doc.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ. 2003. 416с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS ESTABLISHMENT OF RESEARCH SKILLS STUDENTS

© 2014

S.V. Strizhak, candidate from pedagogical sciences, dotsent department of chemistry and methods of education

National Pedagogical University by V.G. Korolenko, Poltava (Ukraine), s_strijak@mail.ru

УДК 159.9:37.015.3

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2014

Н.Л. Сунгурова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психологии и педагогики»

ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва (Россия), sungurovanl@mail.ru

Современные информационные структуры объективно обеспечивают новый уровень социального взаимодействия людей, создают новые условия развития человека. Информационные технологии изменяют отношение человека к действительности, с одной стороны, усложняя уровневую организацию функционирования социального пространства, с другой стороны, сужая границы реального социального взаимодействия.

Информатизация образовательной сферы определяет качественные изменения не только в учебно-профессиональной деятельности студентов, но и требует формирования способов работы с информацией, с одной стороны, и способов защиты от информационного воздействия, с другой. Нерегулируемые и интенсивные потоки информации, затрудненность, а часто невозможность в обеспечении правдивой информацией, в свою очередь ставит проблему информационной безопасности личности студентов.

Информационно-психологическая безопасность личности рассматривается как состояние защищенности психики от воздействия различных информационных факторов, препятствующих становлению адекватной информационно-ориентировочной основы деятельности, развитию личности.

Развитие личности в информационном пространстве во многом определяется тем, какие информационные каналы будут ею использоваться, какими способами будет удовлетворяться потребность в получении информации, какой характер будет иметь направленность интересов, какие мотивы будут определять поведение. Следует обратить особое внимание на структуру ценностных ориентаций личности, которая определяет выбор информационного контента, особенности информационного взаимодействия и, дальнейшее, саморазвитие и самосовершенствование личности.

Важнейшими составляющими в обеспечении информационной безопасности, на наш взгляд, является формирование информационной компетентности, и в целом, информационной культуры личности.

При всем многообразии подходов, в целом, компетентность понимается как владение определенными знаниями, умениями, навыками, опытом, что позволяет человеку проводить оценку условий, принимать решения, осуществлять определенную деятельность. Различия в понимании категории связаны с определением компетентности через актуальное качество личности или через латентное психологическое новообразование. Содержание компетенции включает системность новообразований личности.

В отечественной педагогической психологии понятие «компетентность» в качестве термина для описания конечного результата обучения используется в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской, И.А. Зимней и др.

Согласно этому подходу ключевые компетенции - это способы, методы, приемы умственной и материальной деятельности, которые выступают в качестве средств достижения человеком значимых целей в сложных, неопределенных, новых для него ситуациях. Таким образом, информационная компетентность как одна из существенных форм проявления информационной культуры рассматривается как существенное условие эффективного поведения человека в трудных, а потому и в определенной степени опасных для него ситуациях.

Содержание профессиональной компетентности в области информационных технологий может быть определено операционально (как умение выполнять действие, отдельные технологические операции); тактически (как умение проводить технологический процесс, эффективно использовать совокупность информационных средств и способов деятельности для решения профессиональных задач в изменяющихся условиях) и стратегически (как способность ориентироваться в информационных сферах деятельности; самостоятельно определять цель собственной информационно-компьютерной деятельности).

Профессиональная компетентность в области информационно-компьютерной деятельности выражается в способности преодолеть ряд негативных последствий, такие как уход от реальности, компьютерная тревожность, деперсонализация партнера по общению, дегуманизация труда за счет снижения значимости общения.

Информационная культура понимается как важная составляющая общей культуры личности, который включает: систему убеждений, знаний и умений, обеспечивающих правильный, целенаправленный самостоятельный поиск необходимой информации; развитую потребность в получении новой значимой информации; умение выделять из общего потока информацию, необходимую для решения проблемы, достижения цели; навыки использования информационных источников - как традиционных (словари, энциклопедии, научные и научно-популярные издания), так и современных электронных ресурсов; умение проводить анализ информации, дифференцировать подлинную информацию от ложной; критически относиться к информационным источникам; сопоставлять, систематизировать информацию.

Сегодня уже недостаточно быть компетентным только в области использования информационных технологий в рамках своей профессиональной деятельности, т.е. владеть знаниями об информационных процессах, операциональными умениями, навыками пользователя специальных программных продуктов. Необходимо развивать личностные качества, которые позволяют выделять ценностные аспекты информации; самостоятельно критически оценивать информационные ресурсы, сохранять контролируруемую открытость при информационном взаимодействии; противодействовать психологическому воздействию в информационном пространстве, избегать соблазна манипулировать другими. Важно понимать последствия применения информационных технологий в рамках своей профессиональной деятельности.

Внедрение информационных технологий в учебное взаимодействие интенсифицирует коммуникативные связи субъектов образовательного процесса, дополняет непосредственное общение опосредованным взаимодействием с помощью сетевых ресурсов. Поэтому для организации эффективного и безопасного обучения в условиях Интернет-технологий необходимо изучение как особенностей информационно-коммуникативной среды, так и психологических характеристик поведения студентов в этой среде, психологической готовности к информационно-компьютерной деятельности, индивидуально-личностных особенностей пользователей [3].

В контексте нашего исследования проблемы информационно-психологической безопасности личности были проанализированы некоторые личностные особенности студентов, представляющие особое значение с точки зрения устойчивости психологическому воздействию в информационной образовательной среде.

Общая оценка психологической эффективности учебного взаимодействия студентов с информационно-компьютерными технологиями показала, в целом, положительную тенденцию.

В процентном соотношении результаты выглядят следующим образом. 81,3 % студентов испытывают хорошее состояние при взаимодействии с компьютерными технологиями, отмечают продуктивность в работе, позитивное отношение к компьютеру. Для этой группы респондентов в большей мере свойственно наделение образа компьютера субъективными характеристиками. Результаты компьютерной деятельности отражают максимальное проявление интеллектуальных и творческих потенциалов пользователя, стимулируют развитие его способностей. 23% респондентов испытывают удовлетворительное состояние в ходе работы с компьютером, в целом, позитивное персонифицированное отношение к использованию информационных технологий, средний уровень продуктивности деятельности. 3% испытуемых испытывают неудовлетворительное состояние при работе с компьютером, низкий психоэмоциональный фон взаимодействия с компьютером. Образ компьютера в большей мере объективирован.

Анализ результатов исследования индивидуально-типологических особенностей проявления личности студентов выявил некоторые соответствия с выбором студентами стратегий поведения в Интернете и психологической эффективностью взаимодействия с технологиями.

Психодиагностический комплекс составили следующие методики: опросник поведения в Интернете (Жичкина А.Е.), тест-опросник Г. Айзенка (адаптация А.Г. Шмелева), «Индивидуально-типологический опросник ИТО» (Л.Н. Собчик), методика «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф).

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия нами уже были описаны три вида сетевой активности студентов [2]. «Активность в восприятии альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям [2].

В нашем исследовании порядка 73 % респондентов выбирают стратегию активность в восприятии альтернатив. Среди них 50 % опрошенных с ярко выраженными экстравертированными чертами и порядка 55 % с высоким уровнем нейротизма. Для данной группы характерен высокий уровень психологической эффективности с технологиями.

Стратегию активность в действии выбирают 23 % студентов. Среди них 76 % со средними показателями экстраверсии-интроверсии и 41 % опрошенных с высоким уровнем нейротизма. В этой группе наблюдается высокий и средний уровень психологической эффективности взаимодействия с компьютером в процессе учебных задач.

Склонность к Интернет-зависимости проявилась у 4 % респондентов. Среди них 63 % со средними показателями экстраверсии-интроверсии и 68 % с высоким уровнем

нейротизма. Респонденты данной группы демонстрируют средние с тенденцией к низким показатели психологической эффективности учебного информационного взаимодействия.

Таким образом, обнаруживается следующая особенность: высокий уровень нейротизма свойственен каждой группе респондентов, независимо от выбора стратегии поведения в Интернете и уровня психологической эффективности в работе с информационными технологиями. Это свидетельствует о низком уровне адаптации этих респондентов, чрезвычайной нервности, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Им соответствует нервозность в контактах с людьми, неуверенность в себе, выраженная чувствительность.

Данная тенденция может быть связана с психологическими особенностями студенческого возраста, когда происходит профессиональное и личностное самоопределение, становление социальной ориентации, формируется сознательное отношение к себе. При этом Интернет-пространство используется именно как один из способов самовыражения и поиска, становления идентичности.

Обобщенные профили индивидуально-личностных особенностей студентов в сетевой активности можно представить следующим образом.

Активность в действии связана с такими особенностями, как самопринятие, экстраверсия, агрессивность, ригидность. Пользователи, выбирающие в качестве стратегии поведения в Интернете активность в действии, отличаются позитивным отношением к себе, принятием своих хороших и плохих качеств, положительной оценкой своего прошлого, высокой социальной активностью и яркой выраженностью проявления чувств, тенденцией самоутверждения и активной самореализации, эгоцентризмом. Среди них можно встретить и интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к педантизму и настороженной подозрительности. Некоторые из них имеют низкий уровень самоконтроля, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств.

Активность в восприятии альтернатив связана с такими особенностями, как экстраверсия, лабильность, ригидность, высокий уровень нейротизма. Пользователям с такой сетевой активностью свойственна высокая социальная активность экстраверта. Это студенты с богатой интрапсихической активностью, выраженной изменчивостью настроения, чертами демонстративности. Для них характерна неспособность держаться выбранной линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств, недостаточный самоконтроль. В этой группе можно также встретить сочетание субъективизма интроверта с настойчивостью личности, склонной к педантизму и подозрительности.

«Образ Я» студента склонного к Интернет-зависимости можно представить следующим образом. Личность, которая критически относится к себе, скорее интроверт, чем экстраверт, с высоким уровнем нейротизма. Неудовлетворенный собой (отсюда зависимость от внешних оценок и обстоятельств) нерешительный, задумчивый, тревожный. Склонность к Интернет-зависимости связана с такими особенностями, как агрессивность, спонтанность. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, наблюдается низкая социальная активность и низкая выраженность проявления чувств, непринятие своих хороших и плохих качеств, низкой тенденцией самоутверждения и активной самореализации. Среди них можно встретить интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к высокой тревожности, нервности, педантизму и настороженной подозрительности.

Склонность к Интернет-зависимости связана с такой особенностью психологического благополучия, как автономия. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, самостоятельные и независимые, способные противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом люди; они способны са-

мостоятельно регулировать собственное поведение; оценивать себя в соответствии с личными критериями людей.

В целом следует отметить, что полученные результаты ставят дополнительные вопросы и позволяют обозначить направление дальнейших психолого-педагогических исследований. Необходима организация психолого-педагогического сопровождения информационной деятельности в вузе, направленное на расширение знаний о социально-психологических аспектах применения информационных технологий, формирование социально ценной мотивации их применения, выработку навыков избегания негативных последствий информатизации [1]. Целенаправленно создаваемое психологическое отношение к безопасному, продуктивному и позитивному использованию информационно-компьютерных технологий должно приводить к преобразованию эмоционально-мотивационной составляющей интеллектуальной деятельности студента-пользователя, увеличивая степень положительного эмоционального отношения к компьютеру, а также интенсифицируя познавательную направленность мотивации. На основе изучения индивидуальных особенностей взаимодействия с компьютером и отношения к информационно-компьютерной деятельности должна осуществляться коррекция имеющихся отклонений, снижающих готовность субъекта к продуктивному и безопасному использованию информационно-компьютерных технологий.

Организация образовательного информационного пространства должна способствовать не только актуализации познавательной потребности, поисковой активности, реализации индивидуальных траекторий обучения, но и обеспечивать психологическую безопасность личности, учитывая индивидуально-типологические особенности проявления личности студентов в информационном взаимодействии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сунгурова Н.Л. Технология психологического сопровождения и поддержки позитивного взаимодействия студентов-психологов с компьютером в процессе обучения // Психотехнологии личностно-профессионального развития студентов: монография / Подымова Л. С. и др. М.: МОСА, 2009. С. 39-53.

2. Сунгурова Н.Л. Социально-психологические особенности сетевого взаимодействия студентов в информационно-образовательном пространстве // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Редколлегия сборника: А.Н. Ярыгин, А.А. Коростелев, О.И. Донина и др. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 425-430.

3. Сунгурова, Н.Л., Смирнова, Т.В. Психологическая готовность к обучению с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вестник университета (Государственный университет управления). 2009. № 18. С. 117-121.

INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF PERSONALITY OF THE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE

© 2014

N.L. Sungurova, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology and Education»

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia), sungurovanl@mail.ru

УДК 37:94(4)
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ С. ФРЕНЕ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
СООБЩЕСТВЕ**

© 2014

И.А. Суржикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания

*Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины, Умань
(Украина), irenesur@mail.ru*

Селестен Френе – известный французский педагог-новатор, учитель сельской школы, воспитатель, который всю свою жизнь посвятил внедрению в жизнь идей прогрессивного обучения и творческого мышления. С. Френе – ученый, идеи которого воспринимаются неоднозначно, оцениваются по-разному, но, без сомнения, не оставляют равнодушными как его современников, так и педагогов XXI столетия. О. Сухомлинская, исследуя международное прогрессивное движение учителей, замечала: «Селестен Френе заинтересовал меня как ученого своей неординарностью, эмоциональностью, отрицанием всех учебно-воспитательных канонов, оригинальностью мышления» [2, с. 30].

Именно оригинальные, нетрадиционные идеи С. Френе обратили на себя внимание ученых из разных стран мира. Исследованием его педагогического наследия занимаются Н. Джакобини, Дж. Жерарден, А. Левин, Г. Семенович, П. Кланше и Дж. Тестаньер, Л. Легран, Дж. Шлеммингер, Л. Брульяр, В. Ли, Дж. Лемери, Л. Мори, Д. Сейерз, С. Роше, Б. Вульфсон, О. Сухомлинская, П. Браиловская и др.

Знакомясь с различными точками зрения на педагогические идеи и научное наследие С. Френе, нельзя не заметить, что все его исследователи не только единогласно признают, нетрадиционность его подходов к решению проблем обучения и образования, но и подчеркивают тот факт, что его идеи двигают современную педагогическую мысль вперед, призывая к дальнейшим поискам и открытиям.

Французский ученый Луи Легран писал: «Имя французского учителя С. Френе хорошо известно многим педагогам, но его наследие трактуется по-разному, иногда частично, иногда неверно, иногда с оттенком субъективизма ...а потому нелегко очертить различные перевоплощения этого «загадочного Френе» [12, с. 12]. Но какими бы противоречивыми и разнообразными не были оценки его деятельности, общепризнанным остается тот факт, что С. Френе – одна из наиболее заметных фигур педагогической мысли XXI столетия, творец оригинальной системы образования и воспитания, проникнутой духом гуманизма и самоотверженной любви к детям. Он ушел из жизни более 40 лет тому назад, но его можно с полным правом считать современным педагогом, поскольку теоретическая концепция и практические рекомендации С. Френе много в чем сохраняют свою актуальность. Внимание к особенностям ребенка, оригинальное решение проблем школьной жизни, различные эксперименты по активизации учебного процесса и преодолению недостатков книжно-вербального обучения, интенсивные поиски новых форм и методов воспитательной деятельности школы – все это органично вписывается в поиски решения задач, стоящих перед образованием и воспитателями подрастающего поколения в XXI столетии. Не удивительно, что идеи С. Френе, которые не замыкаются только на проблемах французской школы, находят живой отклик во многих странах мира. По данным мировой электронной библиотеки, около 20000 учителей являются последователями С. Френе, 100 общественных школ работают по его методике, около 500 школ частично используют его методы обучения и воспитания. Русский педагог Б. Вульфсон пишет: «Другого такого массового неформального и вместе с тем персонифицированного педагогического течения нет не только во Франции, но, наверное, и нигде в мире» [3, с. 15], при этом он подчеркивает, что френезизм в этом смысле воистину уникальное явление.

Распространению идей С. Френе благоприятствовало его стремление широко ознакомить учителей и родителей со своей философией воспитания, изложить свои взгляды и опыт на страницах периодических изданий, призывая читателей к обмену мыслями и живой полемике. По данным французских исследователей Люка Брульера и Джеральда Шлеммингера, за период с 1945 по 1966 гг. С. Френе издал 11 книг, 41 брошюру, 1289 статей [5, с. 59]. Его педагогическое наследие продолжает обогащать мировую педагогическую мысль. С. Френе называют «основателем современной педагогики, человеком, который претворил идеи свободного мышления для детей и прогрессивного обучения» [7].

Французский ученый, профессор педагогики университета им. Л. Пастера в Страсбурге Луи Легран, который рассматривает обучение как передачу молодому поколению знаний и умений, необходимых для овладения культурой, используя данные генетической психологии, отмечает: «...абстрактное мышление диалектически формируется на основании операциональных схем, образующихся в процессе конкретного мышления, которое, в свою очередь, зависит от ряда условий, в первую очередь от конкретных действий рук и тела» [1, с. 139]. Это достаточно аргументированно обосновывает актуальность идей С. Френе, подтверждает его эмпирический поход к обучению и воспитанию детей.

Анализируя распространение идей С. Френе в мире, целесообразно остановиться на их развитии на его родине – во Франции, где более 10000 последователей его школы активно обмениваются опытом и материалами работы. С. Френе заслуженно считается классиком французской педагогики, хотя большинство его последователей подходят к его наследию дифференцированно.

Идей С. Френе нашли в современной Франции активное применение в специальных школах, нацеленных на работу с детьми с определенными задержками развития, а также в классах по выравниванию. Гуманистическая и оптимистическая концепция развития личности, основанная сельским учителем, опирается на внутренний мир ребенка, на его здоровые силы, на природу и здравый смысл, как можно лучше подходит для обучения и воспитания таких детей.

Использование различных форм и методов работы, а также технологий, предложенных С. Френе в современной французской школе, – это не только дань уважения известному педагогу, но и яркое свидетельство жизненности его идей, не теряющих свою актуальность и сейчас.

В 1996 г. в честь столетия со дня рождения С. Френе Кооперативный институт современной школы провел конференцию при участии детей, выставки, семинары, видеопказы и публикации его произведений [7]. Во Франции регулярно издается бюлетень «Друзья Френе и его движения», который охотно предоставляет слово последователям и исследователям его идей, педагогам из разных стран.

Популярность идей С. Френе распространяется и на другие, в первую очередь, франкоязычные страны. Среди них первое место занимает Бельгия, где идеи французского учителя были достаточно распространены еще перед второй мировой войной. До 1932 г. имя и технологии обучения С. Френе не были хорошо известны в этой стране, хотя уже в то время некоторые учителя применяли элементы предложенных им методик. После проведения в 1932 г. в Ницце конгресса Международной лиги нового воспитания идеи С. Френе широко популяризировались в стране, вызывая все больший интерес учителей, неравнодушных к своему делу. В Бельгии в поселке Подюре учитель Жан Мальве создал школу, которую называли проводником френезма. Созданный им же Кооператив образования активно пропагандировал педагогику С. Френе, знакомил с ней других учителей, помогал применять ее на практике. Показательно, что элементы педагогических технологий С. Френе, такие как «типография в школе» и «свободные

тексты», вошли даже в национальный план обучения, утвержденный в 1936 г., хотя имя автора при этом не называлось, а потому план 1936 г. можно рассматривать как официальное признание его педагогики .

Что касается стран Восточной Европы, то в них наибольшее распространение движение С. Френе получило в Польше. Польское движение С. Френе насчитывает 67 рабочих групп, где 474 учителя работают по системе Френе, в стране издается 261 детская газета [11, с. 28].

В России имя С. Френе начало появляться более десятилетия тому назад в педагогических периодических изданиях. Русский педагог - исследователь Б. Вульфсон пишет: «В последнее время система С. Френе начала привлекать внимание и русских педагогов. Несколько московских школ завязали переписку с французской Федерацией френистов. Проводятся совместные конференции французских и российских учителей по изучению и использованию опыта педагогики С. Френе. Основные тезисы С. Френе во многом созвучны идеям наших педагогов-новаторов, стремящихся к созданию действительно гуманистической школы» [3, с. 16].

Интеграция Украины в мировое научное пространство значительно расширила ее образовательные горизонты. Свидетельством этого является тот факт, что имя С. Френе также известно в Украине. Впервые оно появилось на страницах педагогической прессы Украины еще в 20-е годы. Рассказывая о том, как С. Френе стал известен украинским педагогам, О. Сухомлинская пишет: «Можно даже сказать, что он был самым популярным из всех авторов, чьи статьи публиковались на страницах педагогических журналов. В Украине появилось более двух десятков статей французского педагога, некоторые из них, прежде всего программный труд «Типография в школе» увидели свет сначала на Украине, а уже потом во Франции. С. Френе был специальным корреспондентом ведущего украинского журнала «Путь образования», где были опубликованы его 12 статей, посвященных различным аспектам работы французской школы в целом, но в основном его инновационным технологиям» [2, с. 30]. К тому времени Интернационал работников образования играл большую роль в процессе популяризации передовых идей прогрессивных педагогов Запада, а также их ознакомления с системами образования других стран. Так в августе 1925 года в составе делегации зарубежных учителей С. Френе побывал в Советском Союзе с целью ознакомления с постановкой школьного дела в этой стране. Учителя из Бельгии, Германии и Франции, которые входили в состав этой делегации посетили Ленинград, Москву, республики Закавказья. Побывали члены этой группы учителей и в Украине. Поездка в СССР произвела глубокое впечатление на С. Френе, который положительно охарактеризовал опыт советской школы в серии статей «Мои впечатления учителя о русской школе». Он высоко оценил революционные изменения, которые произошли в системе образования, восторженно анализировал все увиденное и услышанное: «Школа стала свободной. Это школа ребенка. Ребенок живет в своей среде не искусственной, так называемой «школьной» жизнью, а своей детской жизнью, жизнью молодого человека, полной разнообразной деятельности, которая для него естественна и которая его освобождает. Он играет, он выполняет естественную работу как интеллектуальную, так и физическую. Эти два вида труда неразделимы. Ребенок работает, чтобы создать что-то - какой-то предмет, произведение искусства, он сажает растение, ухаживает за птичкой. Такой физический труд тесно связан с интеллектуальной работой» [8, с. 176]. Небольшая книга для детей старшего возраста «Месяц с российскими детьми» также стала отражением его поездки в СССР и общения с детьми и коллегами-учителями. Большая заинтересованность С. Френе состоянием школьного дела в СССР привела к началу ним тесных контактов с учителями и работниками образования Украины. Результатом этого сотрудничества стали вышеупомянутые статьи в популярном республиканском

педагогическом журнале «Путь образования». Статьи С. Френе, которые печатались на страницах этого журнала в течение 1926-1933 годов, были острыми, полемическими, вызвали оживленную дискуссию и интерес украинских учителей. Идеи С. Френе поддерживались его украинскими коллегами, которые сразу же стали на его защиту во время развития сфабрикованного «дела Френе», которое справедливо считалось результатом противостояния между силами прогрессивной Франции и фашизма. В 30-е годы имя С. Френе полностью исчезло из педагогической лексики Украины и снова появилось только в 90-е годы. С возвращением этого имени в педагогику Украины, к сожалению, еще рано говорить о широком применении идей и методов С. Френе в современной украинской школе, поскольку у них впереди путь популяризации, апробации и становления с учетом особенностей и самобытности нашего народа. Однако тот факт, что педагогическое наследие выдающегося учителя - новатора получило признание во всем мире, дает основания надеяться на то, что оно найдет своих поклонников в Украине.

Еще одной страной, где хорошо известно имя С. Френе, является Испания. Особенно распространены были педагогические идеи С. Френе перед второй мировой войной, что объясняется значительным интересом самого педагога к этой стране и довольно тесными контактами, которые он поддерживал с испанскими коллегами в период становления демократического правительства в 1936 году. В Барселоне даже была создана школа Френе, которая работала по его технологии. Следующий этап развития популярности идей С. Френе приходится на 70-е годы, когда уже после смерти С. Френе было основано «Кооперативное движение народной школы». В настоящее время это движение в Испании приобрело черты культурного фронта, объединяющего вокруг своих целей родителей, учителей, прогрессивную интеллигенцию.

Страны Латинской Америки также не стояли в стороне развития и применения всего нового и прогрессивного, что несли в себе идеи С. Френе. Возглавили движение Френе в Латинской Америке Мексика и Бразилия, где проводились международные встречи сторонников французского педагога, имевших целью популяризацию его идей, обмен опытом и материалами. В Бразилии достаточно широкое применение получили идеи С. Френе при обучении детей грамотности. В Мексике большая роль в популяризации идей С. Френе отводится учителю-экспериментатору Патрисио Редондо, который в 1941 г. основал школу, которая работала на принципах педагогики С. Френе. Интересен тот факт, что в современной Мексике нет четкого разграничения между «школой Френе» и «народной школой», поскольку они работают на одинаковых началах, используя общую технику «свободных текстов», которая получила широкое распространение при обучении детей грамоте.

До недавнего времени англоязычные страны стояли несколько в стороне от педагогики С. Френе, поскольку имя французского учителя - новатора было известно лишь узкому кругу специалистов. Показательным является тот факт, что один из исследователей С. Френе американский ученый Уильям Ли назвал свою научную работу «Селестен Френе, неизвестный реформатор». Вышеупомянутый ученый играет значительную роль в популяризации идей С. Френе в современной американской педагогике. В университете южной Калифорнии он проводил интересное исследование в области компаративной педагогики, а именно сравнение педагогических систем, разработанных С. Френе и известным американским педагогом-новатором Джоном Дьюи (1859-1952). Идеи обоих педагогов оказались настолько созвучными, что В. Ли отразил их в своем труде «Селестен Френе - французский Дьюи». Более десятилетия работая над проблемой анализа и сравнения педагогических технологий Дж. Дьюи и С. Френе, В. Ли пришел к выводу, что «... общие черты обоих педагогов - это то, что: 1) точкой отсчета обучения должны быть потребности и интересы ребенка; 2) роль

учителя состоит в том, чтобы управлять обучением и облегчать его; 3) дети могут учиться друг у друга, у членов семьи, у каждого человека в обществе» [10, с. 15]. В. Ли отмечает, что и С. Френе и Дж. Дьюи волновали одни и те же проблемы в школьной жизни и организации учебно-воспитательного процесса в современной им школе, хотя при характеристике их они употребляли несколько различную терминологию. В. Ли замечает: «Оба считали, что «новое образование» (термин Дьюи) и «современная школа» (термин Френе) должна быть демократической» [10, с. 16], отмечая при этом, насколько неприемлемым считали Дж. Дьюи и С. Френе формы и методы, которые применялись традиционным образованием. Излагая свое мнение по этому поводу, Дж. Дьюи писал: «Можем ли мы найти любую причину, которая не исходит из уверенности в том, что демократический общественный строй обеспечивает лучшее качество человеческого существования, чем недемократические и антидемократические формы общественной жизни» [6, с. 34]. С. Френе, используя другое сравнение и связывая демократические школы с демократическим обществом, отмечал, что «... демократия завтрашнего дня готовится демократией в школе. Авторитарный режим в школе не знает, как формировать демократических граждан» [9, с. 73]. Идеи Дж. Дьюи, изложенные в контексте педагогической системы французского учителя - новатора, вызвали значительный интерес к применению техники Френе, который побудил американских и канадских педагогов подробнее ознакомиться с ней. Ярким свидетельством растущего интереса к педагогическим идеям С. Френе в США и Канаде стала первая Международная конференция по вопросам педагогики С. Френе в Северной Америке, состоявшаяся в октябре 1990 г. Этот научный форум носил название «Педагогика Френе: теория и практика» и был организован Дж. Сивеллом из университета Брока с участием К. Кленфилда из университета Торонто и Дж. Камминса из университета Онтарио. В работе конференции также приняла участие дочь С. Френе Мадлен Бен-Френе, которая выступила с докладом «Три критических момента в жизни школы Френе».

Приведенные факты и достаточно широкая география распространения идей С. Френе убедительно свидетельствуют, что они не потеряли своей актуальности до сих пор. Значительный интерес, который вызывает техника Френе, его философия воспитания у учителей разных стран мира, подчеркивает новаторство и жизненность этих идей. Относительно некоторой неравномерности распространения и популярности идей С. Френе в мире, следует отметить, что это объясняется как социально-политическими, этническими и культурными различиями, которые существуют между странами, так и различными путями распространения идей С. Френе в международном сообществе. Такой путь распространения идей С. Френе, как деятельность Международной организации движения современной школы, основанной в 1957 г., значительно облегчил распространение информации в странах Европы. Это образование было нацелено на сотрудничество организаций из разных стран и практическую деятельность по применению технологии Френе в школьной жизни, превращения его в кооперативное движение, при котором детская инициатива и спонтанность выражения детей направлены на максимальное развитие их внутренних сил и способностей через школьный журнал, печатный станок, межшкольных переписки, свободные тексты и др. Другими путями распространения идей выдающегося французского педагога-новатора в мире можно назвать научно-педагогические контакты, изучение опыта и исследования творческого наследия С. Френе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Легран Л. Френе и современность. Перспективы. Вопросы образования.- Издательство ЮНЕСКО на рус. яз. 1985. № 1. С. 136-144.

2. Сухомлинська О.В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне і відмінне у вихованні // Шлях освіти. 1997. № 2. С. 30-35
3. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
4. Barre M. Actualite de l'oeuvre de Freinet // L'Educateur. 1987. N 4. P. 3-56.
5. Bruilliard L. et Schlemminger G. Le mouvement Freinet: des origines aux annees quatre-vingt. L'Harmattan, 1996. 224 p.
6. Dewey J. Experience and Education. New York: Collier, 1963. 154p.
7. Electric Library. Document. Xinhua News Agency. Infonautics Corporation. 1997. 3p.
8. Freinet C. Le travail et la vie a l'ecole russe // L'Ecole Emancipee. 1925. N13. P. 176-177.
9. Freinet C. Pour l'ecole du peuple. Paris: Maspero, 1969. 235p.
10. Freinet Pedagogie: Theory and Practice. Ed. by J. Sivell. Lewiston NY: Edwin Mellen Press, 1994. 157p.
11. La pedagogie Freinet pour ceux qui la pratiquent. Paris: Maspero, 1976. 302p.
12. Legrand L. L'Influence de Freinet dans la pedagogie francaise // Amis de Sevres. 1975. N3. P. 12-36

C. FREINET'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE WORLD EDUCATIONAL COMMUNITY

© 2014

I.A. Surzhikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of English and its methodology
Uman State Pavlo Tychina Pedagogical University (Ukraine), irenesur@mail.ru

УДК 37:94

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЖО КИНЧЕЛО: ПЕРСПЕКТИВЫ ИСЛЕДОВАНИЯ

© 2014

Ю.С. Суржикова, преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания

Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины, Умань (Украина), julietta1791@mail.ru

Начало XXI века характеризуется усилением глобализационных процессов, позволяющих свободный обмен идеями с последующим критическим анализом существующих направлений развития общества в целом и педагогики в частности. В контексте развития современных образовательных инноваций особого внимания заслуживает критическая педагогика, которая предлагает свое понимание языка возможностей в общественной практике: борьба не только с угнетением, но и за новый тип субъективности, за альтернативные формы общества. Под новыми формами понимается признание множественности, противоречивости, взаимного влияния, исторически прерывистого характера дискурсов и социальных практик в обществе. Критическое понимание взаимоотношений между «я» и другими, с точки зрения критической педагогики, обуславливает принципиальное изменение современных педагогических практик в эпоху постмодерна. Следовательно, формирование критического мышления предстает одной из основных задач.

Но, как подчеркивает основоположник критической педагогики П. Фрейре, процесс модернизации не выведет нас от наивности к критическому сознанию. По мнению П. Фрейре, анализ высокотехнологичных обществ обычно выявляет «обуздание» крити-

ческих способностей человека ситуацией, в которой она массивизируется и имеет лишь иллюзию выбора. Когда человек исключается из процесса принятия решений, который из-за этого становится прерогативой все меньшего количества людей, начинается манипулирование им с помощью средств массовой информации, пока он не начинает верить только тому, что услышал по радио, увидел по телевизору или прочитал в газете. Он начинает принимать мифические объяснения своей реальности [2, 3, 4]. Критическая педагогика, возникшая в 60-е годы прошлого века, выступает как новое и недостаточно исследованное направление педагогических исследований, которому уделяется значительное внимание в работах Л. Альтюссера, П. Бордо, Б. Бернштейна, А. Макларена, А. Грамши, П. Фрейре и др. Отечественные педагоги - исследователи также не стоят в стороне от вопросов, очерченных идеями критической педагогики, что находит свое отражение в работах А. Демьянчука, И. Фрумина, И. Радионовой, И. Ивановой, А. Цокур и др.

В контексте идет критической педагогики особого внимания заслуживает фигура Джо Лайонза Кинчело - профессора кафедры педагогических исследований в Университете МакГилла в Монреале, Квебек, Канада. Он написал более 45 книг, многочисленные главы и сотни журнальных статей, посвященных критической педагогике, педагогическим и урбанистическим исследованиям, познанию и содержанию образования, а также культурным аспектам. Идеи Джо Кинчело сформировались под влиянием многих теоретических традиций, и его анализ сфокусировался на социальных, культурных, политических, экономических и когнитивных идеях в контексте обучения и учения. Исследования доктора Кинчело утверждали понимание сил, которые господствуют в современной педагогике. Понимая эту динамику, ученые лучше вооружены, чтобы сформировать политику и направить действия, активно культивируют интеллект и мышление человека. Профессор Кинчело основал Международный проект имени Пауло и Ниты Фрейре по критической педагогике, в Университете МакГилла. Под его руководством была создана огромное сообщество исследователей и культурных работников в критической педагогике. Джо Кинчело считается одним из ведущих ученых в области критической педагогики, критического конструктивизма, исследовании ручного творчества, критической поликультурной педагогики и обсуждения современного содержания обучения. Он стал создателем критической когнитивной теории, развил понятие критической постформальной педагогической психологии. Центральным в работах Кинчело является создание активных форм многомерных исследований, которые вкладываются в идеи критической педагогики, критической теории, феминистской теории, теории сложности, прирожденных знаний, постколониализма и антиколониализма и других глобальных проблем. В своих работах в последние годы Джо Кинчело сфокусировал значительное внимание на политике знаний и эпистемологии и разных видах деятельности.

Для последователей педагогического творчества Джо Кинчелло он является не просто ключевой фигурой нашего времени, а и наставником и примером для подражания для молодых ученых. Он и Ширли Р. Стайнберг помогли молодым исследователям со всего мира написать и опубликовать более 500 книг. Именно в таком ключе Джо Кинчело предлагает свое видение реформирования учебных заведений, базирующееся на реалистическом понимании роли власти и науки и преданности новым понятиям социальной справедливости и педагогики. В последние годы Джо Кинчелло стал известен во всем мире как «совесть критической педагогики». Для отечественной компаративистики, безусловно интересна фигура Джо Кинчело как современного педагога, который смело развивал не всегда приемлемые традиционной педагогикой эдукационные идеи, созданные для формирования человеческого сознания и социо-политических учений и учебной деятельности.

Абсолютно логичным является тот факт, что процессы преподавания и обучения тесно связаны с процессом исследования. Главная величина критического конструктивизма – это комплексная взаимосвязь между преподаванием и обучением и производством знаний и исследованиями.

Таким образом, целью образования в этом критическом конструктивистском процессе не является простая передача учащимся общеизвестных истин. Центральная величина преподавания в этом контексте – это участие студентов в анализе, интерпретации и создании широкого спектра знаний, возникающих в разнообразных ситуациях.

Кроме того, критические конструктивисты обеспокоены преувеличенной ролью, которую играет власть в процессах утверждения и конструкции

Критические конструктивисты утверждают понятие, что знания – это не материя, которую можно вложить как деньги в банк и получить обратно, когда появится необходимость их использования [1]. В этой передающей теории знаний, информация передается от учительского к ученическому разуму. Ключевым умением учителя-конструктивиста является создание синтеза личного опыта и академических знаний. Такой педагогический акт – чрезвычайно сложный, и учителя должны трудиться, чтобы объединить разные перспективы. В своем поиске способов создания демократических запоминающихся знаний, критические конструктивисты ищут новые способы восприятия и построения мира. В этом контексте они начинают ценить знания и формы в создании значения, традиционно отклоненной доминирующей культурой и учеными основного направления.

Дж. Кинчело был убежден, что строгое и детальное понимание этих концепций изменения образования поможет воспитать серьезных проницательных ученых, способных изменить мир к лучшему.

В контексте всего вышеизложенного обретает целесообразность глубокого изучения и творческого анализа идей критической педагогики в научно - педагогическом наследии Джо Кинчело, которое невозможно без изучения состояния, тенденций и закономерностей развития его идей. Поскольку труды Джо Кинчело еще не переводились на украинский и русский языки, его творчество практически незнакомо педагогической обществу Украины и России, а потому возникает необходимость глубокого изучения его философского и научно-педагогического наследия, анализ основных закономерностей и тенденций их развития, характеристика вклада Джо Кинчело в становление идей критической педагогики, определение роли и места его эдукационных идеи в сокровищницу мирового педагогического опыта. Совершить подобное исследование возможно только на основе теории развития личности как единства биологического и социального, теории обучения, воспитания и развития учащихся как целостного взаимосвязанного процесса, теории о ребенке как самоценной уникальной личности, а также положения об общечеловеческих ценностях, о связи истории с настоящим, что, в первую очередь, проявляется в творческом использовании научно- педагогического наследия отечественных и зарубежных педагогов в современной практической образовательной деятельности. Теоретическую основу исследования составляют основные положения компаративистики как науки о сопоставлении особенностей общих и частных тенденций, законов и закономерностей развития образования в мировом, региональном и национальном масштабах.

Успешное проведение такого исследования возможно при использовании научно-исторического, проблемного и логического анализа философской, исторической, психолого-педагогической, методической литературы, научных работ отечественных и зарубежных исследователей; историко-генетический анализ работ Джо Кинчело, его современников и предшественников, изучение архивных материалов системно-сопоставительный и сравнительно-дедуктивный методы и метод компаративного анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kincheloe J. Critical constructivism primer. New York: Peter Lang, 2005.
2. Freire P. Pedagogy of the Heart. N.Y.: Continuum Publishing Company, 1997.
3. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. N.Y.: Seabury, 1970.
4. Freire P. Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. Westview Press, 1998.

JOE KINCHELOE'S PEDAGOGICAL HERITAGE: ITS RESEARCH PROSPECTS

© 2014

Yu.S. Surzhikova, instructor of the department of English and its methodology
Uman State Pavlo Tychina Pedagogical University (Ukraine), *julietta1791@mail.ru*

УДК 130.123.4:37.0

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В ДИНАМИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

© 2014

О.В. Твердовская, кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник
Институт одаренного ребенка НАПН Украины, Киев (Украина), *ollvia@ukr.net*

Современная система образования в своих основных стратегиях направлена на воспитание и развитие разносторонне осведомленного, общеознакомленного с наработками фундаментальных дисциплин человека, способного к выявлению аналогии полученного теоретического знания с реальностью. Кроме этого, все больше пропагандируются такие образовательные подходы, которые были бы способны обеспечить условия формирования так называемого «успешного» человека, который может осуществиться и реализоваться в обществе. В рамках становления такого типа человека исследователи обращают внимание на неотъемлемую и определяющую роль развития его аксиологического потенциала, значения духовных ценностей. Сегодня же, к сожалению, наблюдается дефицит внимания относительно воспитания духовного стержня человека, ведь фокус приходится на формирование человека «массового», среднего, общеобразовательного типа. «Безнравственность сейчас стала стандартом, и кто только не щеголяет ею», писал Х. Ортега-и-Гассет [11, с. 162].

Усиленное внимание к роли и значению духовных ценностей в процессе приобретения образованности обусловлена не только развитием способности к самореализации, но и другими проблемами современности. В частности, такими проблемами являются: угроза прекращения будущего существования человечества, сохранение мира на земле и обеспечение бытия частного мира личности. С. Крымский и Ю. Павленко в книге «Цивилизационное развитие человечества» отмечают, что «мощное развитие науки порождает угрозу термоядерного уничтожения, античная любовь к истине была скомпрометирована цинизмом знания, ориентированном на выработку оружия массового уничтожения, то есть лишено моральных горизонтов» [8, с. 274].

Важной задачей является выработка таких ориентиров отношения и способов взаимодействия человека и мира, которые бы сделали возможным их гармоничное дальнейшее сосуществование. «Несмотря на впечатляющие достижения человеческого рода в различных отраслях, вряд ли приходится говорить о его заметном нравственном восхождении», пишет Г. Киселев [6, с. 3-4]. Образование и наука, которые не являются ценностно-ориентированными, являются опасными. Именно поэтому необходимо не только обращение образования к сфере духовности, но и изменение парадигмы мироотношения, принципов образовательной системы, формирование духовно-богатой личности. Ведь

образовательная деятельность, наполненная духовным и нравственным содержанием, является необходимым источником прогресса и развития личности, культуры, науки.

Диспозиция аксиологических и когнитивных компонентов содержания образовательного процесса обуславливает девальвацию духовных составляющих. Реальность лишает прежние ценности их значения, переориентирует человека на другие смыслы бытия. Х. Арендт пишет, что ценности «потеряли то свойство, которое первоначально присуще всем объектам культуры, свойство приковывать наше внимание и волновать нас. Когда это произошло, люди начали говорить о «девальвации ценностей», а завершение всего процесса настало с «распродажей ценностей» [1, с. 212]. «Массовое общество, вместе с тем, стремится не к культуре, а к развлечениям, а те продукты, которые предлагает индустрия развлечений, фактически потребляются обществом точно так же, как и другие товары широкого потребления. Продукты, необходимые для развлечений, служат для удовлетворения жизненных интересов общества, хотя могут быть и не такими необходимыми для жизни, как хлеб и мясо. Они служат для того, чтобы, как говорят, помочь убить время...» [1, с. 213-214].

Прогресс современного общества сопровождается обострением ряда противоречий. Характерной чертой является изменение характера межличностных отношений, которые оказываются все менее устойчивыми. Ускоренная трансформация и девальвация ценностных систем повышает вероятность существования различий индивидуальных и групповых ценностных ориентаций. Современное общество характеризуется потерей согласия, неспособностью прийти к единому стандарту поведения, общим правилам, языка и т.п. Такая мозаика ценностных ориентаций порождает резкий рост субкультур, увеличивает степень конфликтности общества.

В. Ильин отмечает, что «по мере развития хозяйственной системы, наполнение жизни товарами, торгово-экономическими услугами, демократизацией общественной жизни, смягчением социального напряжения, переходом от личной зависимости к зависимости только вещественной, экономической происходили изменения в оппозиции материального и духовного. Антиматериальные ценности утратили способность вносить смысл и смыслообразующий порядок в жизнь человека и общества» [5, с. 476-477]. Ценности становятся такими, которые рассчитаны не на индивида (целостного, динамично устойчивого), а на «дивида» (не гармоничного, замкнутого), не в инициатора, а на конформиста, не в создателя, а на потребителя и т.д.

Вместе с тем, говорить об отсутствии ценностей, «бездуховность» некорректно. В. Ильин отмечает, что «постчеловек духовен такой же степенью, как и человек эпохи Просвещения. Только духовность у нее другая-рациональная, техническая, прагматичная, «денежная» [5, с. 498]. «Невозможно сегодня сохранить былую духовность («нематериальность»), так как это означает, помимо всего другого, отказ от современного материального благосостояния, комфорта, удовольствий, тепла, чистоты, удобства, сытости, разнообразия услуг, уюта» [5, с. 479]. П. Козловски заметил, что в современном обществе, основанном на обмене, возникает нравственная проблема: индивиды хотят пользоваться преимуществами нравственного состояния, но при этом не участвовать в расходах на него, заключающихся в ограничении неэтичных побуждений. Чем больше и безличностнее общество, тем сильнее стимул для индивида нарушать правила за счет других [7, с. 39]. По мнению автора, этика тематизирует единство жизненного мира по отношению к дифференцированным целям и оценкам деятельности с точки зрения образовательных, деятельностных, экономических и других ценностей и принципов.

Действительно, аксиологические горизонты нового гуманизма представлены ценностями конструктивного и продуктивного развития индивидов. «Опьяненные прогрессом теоретического познания и практики, наблюдаемым в наше время, мы забыли позаботиться о прогрессе духовности человека», отмечает А. Швейцер [16, с. 234]. Тем не

менее, попытки восстановить роль и значение духовных ценностей в процессе приобретения индивидом образованности сегодня не лишены смысла. В контексте современности показатель образованности (как следствие приобретения определенной системы знаний) должен включать духовные качества человека, основы формирования ценностно-ориентированной личности. Ведь культурные достижения в обществе зависят, прежде всего, от духовных качеств человека.

Приобретение образованности в данном случае выступает как склонность или способность личности к постоянной инициативной активности по самосовершенствованию собственных компетенций. Образованность оказывается как открытая диссипативная система, которая обменивается информацией со средой, претерпевает постоянные трансформации. Основными духовными ценностями, которые являются необходимым условием становления и осуществления личности в контексте динамики образованности являются: совесть, воля, доверие, ответственность, обязанность, психологический климат, компетентность, настойчивость, целеустремленность, самосовершенствование, «сродный» труд и т.п.

Духовная ценность «совесть» – это одна из ведущих категорий этики, наиболее сложное структурно-функциональное образование нравственного самосознания личности и инструмент общественной оценки. Совесть характеризует способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязательства, требовать от себя их выполнения и производить самооценку собственной деятельности. Достаточно сложным вопросом в этике всегда был вопрос о природе совести, ее возникновении, разнообразии ее проявлений, ведь совесть регулирует такие действия человека, о которых известно только ему самому, только совесть оказывается единственным моральным судьей человека, безличной, но беспощадной силой самоанализа и самоконтроля личности. Совесть проявляется как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, так и в форме эмоциональных переживаний (раскаяние, стыд и т.д.). Нехватка совести человека в любой деятельности утверждает вседозволенность, пренебрежение ориентирами других субъектов и их деятельностью.

Духовной ценностью, которая является способностью личности достигать поставленные цели в условиях преодоления препятствий, возникает самодисциплина или воля. Воля – это феномен регуляции собственной деятельности и поведения, который обеспечивает формулирование целей и концентрацию внутренних усилий на их достижение. Человек, который осуществляет волевые действия, противостоит импульсивным, сиюминутным желаниям; реализует дисциплину, настойчивость, самоконтроль. За счет этого контроля приобретает возможность действовать вопреки мощной мотивации или игнорировать сильные эмоциональные переживания. Волевые качества не даны человеку от рождения, они формируются в результате жизненного опыта под влиянием воспитания и образования. Развитие воли у ребенка, начиная с раннего детства, осуществляется за счет осознанного контроля над конкретными поступками при усвоении определенных правил поведения. Положительные качества воли, выявления ее силы способствуют успешной и эффективной жизнедеятельности личности. К волевым качествам часто относят мужество, настойчивость, решительность, самостоятельность, самоконтроль и т.д. Воля является основой самовоспитания, самосовершенствования и самореализации личности.

Ф. Фукуяма в работе «Доверие» отмечает, что любое общественное образование и степень его развития в значительной степени зависят от такой духовной ценности как взаимное доверие, которое, в свою очередь, обусловлена существующей культурой. Доверие – это ожидание, которое возникает у членов общества, что другие участники будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и с вниманием к окружающим, в соответствии с некоторыми общими нормами [15, с. 52]. Общество, где царит доверие, спо-

собно организовать жизнедеятельность людей эффективнее и в более гибком режиме, приобретает кроме других, экономические преимущества. Отсутствие доверия может ограничивать общественный прогресс, ведь люди в таких условиях могут работать только в пределах определенных правил и регламентаций. «Не уменьшая роли договора и эгоистического интереса, надо сказать, что наиболее действенные организации имеют иную основу – коллектив, объединенный общими этическими ценностями. Членам таких коллективов не нужна подробная контрактно-правовая регламентация их отношений, так как существующий между ними моральный консенсус является базисом их взаимного доверия» [15, с. 53]. Таким образом, доверие между членами общества способствует реализации прогрессивных форм общественного развития, появлению различных типов социальных контактов.

К. Мацусита отмечает, что «завоевание доверия требует времени, потерять же его можно в один миг» [10, с. 30]. Ф. Фукуяма утверждает, что уровень доверия в конкретном общественном образовании имеет культурные корни и влияет на уровень развития общества. Чем шире круг доверия, тем выше развитие общества. Автор проводит параллель между ролью семьи в обществе и способностью к созданию крупных и устойчивых социальных структур. Культуры, в которых базовым институтом социализации является семья, менее подвержены сложным образованиям и требуют в этом активной помощи государства. Напротив, культуры, способствующие добровольным объединениям, могут самостоятельно, без государственной поддержки, создавать большие и устойчивые социальные структуры. На этом примере Ф. Фукуяма показывает, что чем больше масштаб доверия, тем эффективнее общественный прогресс.

В рамках приобретения образованности, общественного прогресса как такового, одной из определяющих духовных ценностей является ответственность. Ответственность – это специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий, в понимании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействием изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни. Ответственность выступает как конкретное фундаментальное требование, которое деятельностный человек должен признавать как значимую и необходимую предпосылку для любой аргументации в реальной социальной общности. Эта духовная ценность, в макроэтическом контексте, делает возможным дальнейшее существование человечества, преодоление угрозы катастроф планетарного масштаба. Ответственная деятельность должна исходить не из субъективных позиций и преимуществ, а с формулирования и реализации общего фундаментального требования моральной ответственности за всю предыдущую, современную и будущую человеческую деятельность.

Х. Йонас отмечает, что «императив, который отвечал бы новому типу человеческой деятельности и был бы направлен на новый тип субъекта действия, должен звучать так: «Поступай так, чтобы последствия твоей деятельности согласовывались с продолжением аутентичной человеческой жизни на земле», или, если это выразить в отрицательной форме: «Поступай так, чтобы последствия твоей деятельности не были разрушительными для будущей возможности жизни как таковой»...» [4, с. 27-28]. Значимым является осознание субъектом обучения, что принимая определенное решение относительно деятельности человек должен учесть позицию всего идеального коммуникативного общества и возможное влияние на него. Идеальное коммуникативное общество представляет собой трансисторическое единство всех реально и потенциально существующих людей, которые признаются равноправными. Возможность конвенции действует как регулятивный принцип, как идеал для общества, определяет понимание в реальном коммуникативном обществе. Реальное коммуникативное общество должно постулировать, как образец, идеальное коммуникативное общество, руководствоваться принципами макретики.

Макроэтические принципы воплощены в открытой дискуссии для достижения консенсуса, для поиска оптимального решения касательно дискуссионных социально важных вопросов. Процесс достижения консенсуса должен базироваться на принципе публичности, решения должны приниматься не кулуарно, а путем всестороннего и всеобщего обсуждения. Макроэтика может показаться утопией, ведь человек не захочет взять на себя ответственность за непредвиденные последствия современного индустриального общества, каждый вычисляет только выгоду собственной деятельности. Однако в условиях угрозы существованию человечества макроэтика является необходимой и всеобщей, ведь нередко одна общественная группа выиграет от определенного вида деятельности, а на другие ложится бремя последствий.

Обязанность трактуется как общественная необходимость и является совокупностью моральных обязательств человека перед обществом. Она выступает как нормативная категория, регламентирующая социальные обязательства, которые должен выполнять индивид в силу общественной необходимости. А. Швейцер справедливо отмечал, что «чем шире сфера деятельности человека, тем чаще ему приходится приносить свои чувства в жертву общественному долгу» [16, с. 226]. Проблема долга является проблемой соотношения личного и общественного интереса. «Массовый человек просто лишен морали, поскольку суть его – всегда в подчинении чему-то, в осознании служения и долга», писал Х. Ортега-и-Гассет [11, с. 163]. Хотя обязанность как таковая детерминирует, даже ограничивает деятельность человека, вместе с тем, такая регламентация активности делает возможным порядок сожительства людей в обществе.

П. Друкер в работе «Эффективный руководитель» подчеркивает определяющую роль в бытии человека такой духовной ценности как психологический климат. Если группе людей, которые занимаются образовательной деятельностью, удалось создать непринужденный психологический климат, то таким образом они создали основу для продуктивного образовательного процесса. Другими словами – эффективность деятельности зависит от психологического климата, сложившегося в коллективе. Поддержание благоприятного психологического климата предусматривает следующие составляющие: коммуникацию, коллективную деятельность, саморазвитие и развитие других. Коммуникация, будучи процессом взаимопонимания в общении между людьми, часто является усложненной, ведь обусловлена статусом человека. Различные статусы делают невозможным вести коммуникативный процесс на равных. Так, у учителя всегда есть выбор: занимать доминирующую, руководящую, требовательную роль или рекомендательную, координирующую позицию по отношению к ученикам.

Основной задачей участников коммуникативного процесса является предоставление определяющей роли не статусу, а оперированию достаточными рациональными основаниями аргументации. Примером эффективного координирования учебно-воспитательного процесса является эвристический диалог. Эвристический диалог (от греч. «нахожу», «изобретаю») – это метод обучения, который предусматривает, что учитель целесообразно поставленными вопросами и сформулированными посылками стимулирует учащихся к формулировке самостоятельных выводов, новых вопросов, закономерных правил, используя имеющиеся аргументы, знания, наблюдения и т.п. Это синергетический метод творческого взаимодействия преподавателя и учащихся, имеющий целью разрешение проблемной задачи с помощью определенных вопросов поискового характера для активизации учащихся к самостоятельному поиску истины.

Сфокусированность на вкладе в общее дело ведет к появлению коммуникативного процесса и делает возможным коллективную деятельность. Эффективная коллективная деятельность предполагает совместную деятельность группы людей, обладающих различными знаниями и навыками, на добровольной основе, согласно логике ситуации, а не в силу формальной регламентации или субординации. Коллективная деятельность воз-

можно при условии профессионального и ответственного отношения к конкретному делу каждого субъекта. Индивидуальное саморазвитие, самосовершенствование в значительной мере зависит от сосредоточенности на вкладе в общее дело. Ведь ребенку интересно до тех пор, пока интересно учителю. Человек, сконцентрированный на личном вкладе, стимулирует развитие других. Итак, поддержка непринужденного психологического климата способствует повышению эффективности и совершенствованию образовательного процесса.

Эффективность понимается П. Друкером как умение во всем достигать оптимального результата: «... эффективность – это привычка, навык, то есть определенная совокупность методов труда. А методам, как известно, можно научиться» [2, с. 250]. Эффективность возможна и действительна при следующих условиях: контроль за рабочим временем, направленность на конечный результат деятельности, ориентация на сильные и надежные субъективные и объективные преимущества, определение приоритетов, последовательность в деятельности и т.п. По П. Друкеру, «без эффективности вы не достигнете высоких показателей деятельности, сколько бы знаний и усилий не вкладывали в нее и сколько бы времени она не занимала. Эффективный руководитель быстро становится важным ресурсом общества...» [3, с. 10]. Эффективным руководителем в данном случае выступает учитель, наставник. Саморазвитие успешного руководителя – определяющая потребность развития любой организации.

Компетентность как значимая духовная ценность образованного человека является как насущное требование современности. К сожалению, проблема некомпетентности, непрофессионализма в конкретной отрасли характерна для современного общества. Компетентность – это владение и умение оперировать достаточным количеством знаний и информации для решения определенной задачи. Конечно, нельзя быть компетентным во всем. «Знание, когда речь идет о его практическом применении, может быть эффективным только в случае, когда оно специализированное. По сути, чем более специализированнее знание, тем оно эффективнее», отмечает П. Друкер [2, с. 369]. Отличный специалист узкого сегмента человеческой деятельности всегда более оценен, чем человек, который знает все, но поверхностно.

Несмотря на это, современная система образования, в основном, ориентирует ученика на получение объема общеобразовательных постулатов, получение багажа разнородной информации, которое невозможно оформить в целостную когнитивную систему. Нелинейная динамика развития реальности и общества приводит к фрагментарности представлений и знаний человека. У субъекта обучения снижается способность устанавливать причинно-следственные связи между отдельными элементами реальности, разрозненным информационным материалом и знаниями по различным дисциплинам. Одна из определяющих особенностей синергетического подхода к анализу образовательного процесса – это возможность создания единой, целостной, динамично устойчивой картины мира. Синергетика, как наука, изучающая динамические системы как целостные, открытые, диссипативные образования, является важным методологическим основанием в контексте образовательного процесса, освоения соответствия тождества бытия и мышления.

Значительную роль в получении компетентности человека имеют духовные ценности, настойчивость и целеустремленность как способности и умения системно направлять собственные усилия на реализацию определенной цели. «Умение и труд все перетрут», утверждает народная мудрость. Настойчивость и целеустремленность предусматривают, что способности человека приобретают целесообразность, а, следовательно, определенный вектор бытия. Однако, следует отметить, что ни одна, даже наилучшим образом спланированная, целесообразность не может исключать ошибки, выбор ложных путей реализации желаемой цели. Ведь, «не ошибается тот, кто ничего не делает». Одна-

ко, «умеешь ошибиться, умей и исправиться». В случае предположения ошибки человек приобретает собственный опыт, знания, совершенствует пути реализации запланированного. К. Мацусита отмечает, что «учитывая свои слабости, вы сможете найти наилучший путь для приложения усилий» [10, с. 91]. Настойчивость, целеустремленность, стремление избежать ошибок предусматривают внутреннюю установку человека на постоянное самосовершенствование и самореализацию.

Предположение ошибки в контексте синергетической парадигмы можно толковать как обретение системой (субъектом обучения) состояния динамического хаоса. Хаос (потеря равновесия, динамической устойчивости) играет конструктивную роль в образовательном процессе, ведь утверждает необходимость борьбы вариативности, настойчивости в учебе, усилий в получении знаний, выбора стратегий, в результате которых возникает другое целостное, диссипативное, упорядоченное представление о действительности. Ученик рассматривается как система, которая непрерывно развивается, совершенствуется, осуществляет выбор собственного вектора с вариативного бытия, многофакторной среды. Такое становление личности возможно и действительно вследствие открытости, диссипативности, приобретения творческой энергии.

Поиск человеком собственной профессиональной направленности связан с определением пути его развития, дальнейших жизненных ориентиров, ведь профессиональная деятельность занимает существенную часть человеческой жизни. Богатым, свободным, социально значимым является человек, который способен гармонично соединить любимую работу и получение достаточного вознаграждения за труд. Главным средством достижения подобной гармонии служит поиск «сродного» каждому индивиду средства жизнедеятельности. Только в «сродном» труде (деятельности, соответствующей природе каждого отдельного человека и общественно полезной) человек в состоянии раскрыть свою натуру, «особство», писал Г. Скворода [12, с. 323]. Всепобеждающую силу «сродного» труда философ образно сравнивал с силами природы, которые ломают все на своем пути. Любая деятельность не может приносить только удовольствие, ведь требует усилий, но если человек избрал «сродный» труд, то он способен приложить волю, настойчивость и целеустремленность, чтобы найти потенциал для самосовершенствования. К. Мацусита замечает, что «если вы хотите жить правильно, то, что вы думаете должно быть согласовано с тем, что вы делаете» [10, с. 92]. В такой профессиональной деятельности разворачиваются сущностные силы человека, его духовность, открываются новые горизонты реальности и жизненных возможностей.

«Человек благоразумный, деятельностный, справедливый, твердый, трезвый представляется счастливым, спокойным и наиболее способным осчастливить окружающих его людей. Безрассудный, дерзкий, ленивый, разнеженный, распутный человек всегда дает вред самому себе и делает несчастными всех, кто приближается к нему», – учил А. Смит [13, с. 187]. А. Маслоу отмечает, что «опыт последних лет наглядно продемонстрировал нам, что материальный достаток (т.е. удовлетворение потребностей низших уровней) может служить предпосылкой возникновения таких патологических явлений как скука, эгоизм, чувство элитарности, «заслуженного» превосходства, остановка личностного роста. Очевидно, что пребывание на низших уровнях мотивационной жизни, жизни посвященной удовлетворению потребностей материального плана, не может долго удовлетворить человека» [9, с. 122].

Доминирование материальных, стандартизированных, потребительских апелляций к бытийному развитию дискредитирует духовные порывы, в частности способность человека к творчеству. Вместе с тем, потребность в активном развитии творческого, интеллектуального потенциала каждого человека, нации, общества в целом является особенно актуальной. В реализации этой задачи ведущая роль принадлежит образованию, обучению, воспитанию, ведь творческая личность – это целостный комплекс определенного

масштаба знаний, умений и навыков, непрерывного процесса самосовершенствования и кропотливого труда. Однако практика показывает, что процесс обучения творчества еще не стал нормой в образовательных учреждениях. Это означает, что человековедческим аспектам обучения и воспитания, к сожалению, не всегда отводится должное место.

Итак, образованность, как результат и процесс освоения конкретной, открытой, динамично устойчивой, диссипативной системы знаний, неразрывно связан с формированием духовных качеств и ценностей человека. Приобретение образованности, сам образовательный процесс с необходимостью должен включать в себя аксиологический смысл, ведь формирование личности в пределах нивелирования ценностных ориентиров демонстрирует ограниченность, закрытость, примитивность человеческого мышления и потенциала. Э. Фромм отмечает, что перспектива бытия «больного общества» заключается в преобразовании его на принципах самосовершенствования и реализации духовного, творческого потенциала человека на основе доминирования жизнелюбия [14, с. 31]. Формирование духовно-богатой, ценностно-ориентированной личности, которая является совестливой, волевой, ответственной, компетентной, упорной, целеустремленной, пользуется доверием, обязанностью, находит «сродный» труд, комфортный психологический климат, совершенствуется, переориентирует человека на рациональное использование собственных сущностных сил, жизненного пространства, на совершенствование форм и видов деятельности, на бережное отношение ко всем формам живого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арентс Х. Між минулим і майбутнім. К.: Дух і літера, 2002. 321с.
2. Друкер П. Энциклопедия менеджмента. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. 432с.
3. Друкер П. Эффективный руководитель. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. 224с.
4. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. К.: Лібра, 2001. 400с.
5. Ільїн В. Фінансова цивілізація. К.: Книга, 2007. 528с.
6. Киселев Г. «Тайна прогресса» и возможность истории // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. № 2. С. 3-19.
7. Козловски П. Принципы этической экономики. СПб.: Экономическая школа, 1999. 342с.
8. Кримський С., Павленко Ю. Цивілізаційний розвиток людства. К.: Вид-во «Фенікс», 2007. 316с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478с.
10. Мацусита К. Принципы успеха. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 126с.
11. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М.: Издательство «Весь Мир», 1997. 704с.
12. Сковорода Г. Твори в двох томах. Т. 2. К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1961. 637с.
13. Смит А. Теория нравственных чувств. М.: Республика, 1997. 351с.
14. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. 224с.
15. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730с.
16. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 576с.

TRANSFORMATION OF HUMAN SPIRITUAL VALUES IN THE DYNAMICS OF SOCIAL REALITY: EDUCATIONAL ASPECT

© 2014

O.V. Tverdovska, candidate of philosophical sciences (PhD), Leading Researcher
Institute for the Gifted Child NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine), ollvia@ukr.net

УДК 37.01

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ

© 2014

Л.В. Терентьева Моралес, кандидат культурологии, доцент кафедры «Зарубежного
регионоведения и дипломатии»

*ФГБОУ ВПО Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия),
nicarao@mail.ru*

Традиционный способ осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры заключается в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления о культуре, а также способы, с помощью которых язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. Лингвокультурология - это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. С ней тесно связана этнолингвистика и социоллингвистика. Но, тем не менее, это разные науки.

Для лингвокультурологии большое значение имеет определение этноса как языковой, традиционно-культурной общности людей, связанных общностью представлений о своем происхождении и исторической судьбе, общностью языка, особенностей культуры и психики, самосознанием группового единства.

Важнейшим признаком этноса является этническое самосознание - осознание членами этноса своего группового единства и отличия от других аналогичных формирований.

В центре современной этнолингвистики находятся лишь те элементы лексической системы языка, которые соотносимы с определенными материальными или культурно-историческими комплексами. Например, этнолингвисты выявляют полный инвентарь форм культуры, обрядов, ритуалов на материале конкретной исторической области. В рамках этого направления можно выделить две самостоятельные ветви, которые обозначились вокруг двух важнейших проблем: 1) реконструкция этнической территории по языку (прежде всего сюда относятся работы Р.А. Агеевой, С.Б. Бернштейна, В.В. Иванова, Т.В. Гамкрелидзе и др.); 2) реконструкция материальной и духовной культуры этноса по данным языка (работы В.В. Иванова, В.Н. Топорова, Т.В. Цивьян, Т.М. Судника, Н.И. Толстого и его школы).

Так, В.В. Иванов и Т.В. Гамкрелидзе соотносят лингвистическую систему с определенной археологической культурой. Семантический анализ реконструируемых слов и их соотнесение с денотатами (объектами внеязыковой действительности, которые имеет в виду говорящий, произнося данный речевой отрезок) позволяют установить культурно-экологические и историко-географические характеристики этих денотатов [1].

Социоллингвистика - лишь одним из своих аспектов имеет исследование взаимоотношений между языком и обществом (язык и культура, язык и история, язык и этнос, язык и церковь и т.д.), в основном же социоллингвистика занимается изучением особенностей языка разных социальных и возрастных групп [2].

Таким образом, этнолингвистика и социоллингвистика - это принципиально разные

науки. Если этнолингвистика оперирует преимущественно исторически значимыми данными и стремится на современном материале обнаружить исторические факты того или иного этноса, а социоллингвистика рассматривает исключительно материал сегодняшнего дня, то лингвокультурология исследует и исторические, и современные языковые факты сквозь призму духовной культуры. Справедливости ради следует сказать, что по этому вопросу есть и иные мнения. В.Н. Телия, например, считает, что лингвокультурология исследует только синхронные взаимодействия языка и культуры: она исследует живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа [3].

Таким образом, язык служит средством накопления и хранения культурно-значимой информации. В некоторых единицах эта информация для современного носителя языка имплицитна, скрыта вековыми трансформациями, может быть извлечена лишь опосредованно. Но она есть и «работает» на уровне подсознания.

Для современной науки интерес представляет уже не просто человек, а личность, т.е. конкретный человек, носитель сознания языка, обладающий сложным внутренним миром и определенным отношением к судьбе, миру вещей и себе подобным. Он занимает особое положение во Вселенной и на Земле, он постоянно вступает в диалог с миром, самим собой и себе подобными. Созданный по образу и подобию Божьему, он обладает свободой воли. Человек - существо социальное по своей природе, «человеческое в человеке порождается его жизнью в условиях общества, в условиях созданной человечеством культуры» [4].

В. Гумбольдт писал: «Изучение языка не включает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели познания человечеством самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [5].

Классификация народов по языку не совпадает с классификацией по расам. Язык более всего позволяет выделить этническую группу человечества, данный народ из других. Сравнение языков по лексическому составу, по наличию в них говоров, наречий, по распространенности, по их народной и индивидуальной литературе дает много драгоценной информации для познания культуры народов, влияния на неё географической среды и истории. Заимствование в языках - великое явление, оно указывает на исторические влияния и контакты. Сильной европейской прививке подверглись африканские и индейские языки. И ясно, что люди, понимающие язык друг друга, могут образовать крупные сообщества.

Основным же направлением языкового развития человечества является движение от мелких и разобщенных («племенных») языков и языковых групп к крупным национальным языкам и к большим языковым семьям. Наиболее распространенные языки многочисленных и высококультурных народов постепенно вытесняют мелкие изолированные языки. Последние сохраняются в наши дни на небольших островах, в горных районах ряда стран, в тропических лесах Африки, в «сельва» - зоне влажных вечнозеленых лесов Амазонки и т.п.

География языков, география народов мира и политическая карта мира тесно взаимосвязаны. Историческая языковая и этническая принадлежность часто совпадают. В этнографических изданиях и на этнографических картах народы, распределенные по географическому признаку, внутри распределяются по лингвистическому. Это делает классификацию языков существенной при выделении и определении этносов и этнических общностей, при изучении этногенеза (происхождения народов), их культуры. Язык действительно является одним из важнейших этнических определителей в силу совпадения национальной и языковой принадлежности. Названия большинства народов совпадают с названиями их родных языков. На том же признаке языковой принадлежности в значительной мере базируется и этническое (национальное)

самосознание. Языковая панорама, языковая ситуация современного мира - это не просто мозаика трех или пяти тысяч языков.

Языковая близость народов, как правило, позволяет судить об их этническом родстве. Хотя родство языков может означать родство народов по происхождению, однако бывает и так, что за время своего существования народ - этнос мог неоднократно (как евреи) менять язык, переходить на язык другого народа (как кашубы на польский), что ограничивает возможность использования языковых данных при решении лингвокультурологических задач. Языки подвержены самым разным изменениям, спонтанным заимствованиям из других языков словарного фонда. Кельтские народы в значительной степени перешли на английский (шотландцы, ирландцы) или на французский (бретонцы), но устойчивое самосознание, несмотря на смену языков, сохранилось. Простое наличие общих слов в разных языках не есть свидетельство родства языков.

Языки проходят такие же «зигзаги» своей истории, как и этнические общности. Следовательно, надлежит классифицировать языки не только по их нынешнему состоянию, но и по принципу исторического генетического родства. Кроме того, внутри языка могут развиваться диалекты, становящиеся со временем самостоятельными языками. Если язык служит средством общения для целой этнической общности, то диалект (говор, наречие) является, лишь региональным, местным вариантом языка. Его использует ограниченное число людей, связанных социальной, территориальной, религиозной или иной общностью.

Таким образом, язык характеризуется многообразием своих функций:

- 1) выступает как важнейшее средство общения людей;
- 2) служит средством хранения и передачи общественно-исторического и культурного опыта людей;
- 3) выступает как основной элемент мышления.

Указанные три функции языка - главные, но ими не исчерпываются его функциональные возможности. Язык выступает как универсальное средство общения народа и сохраняет единство народа-этноса в исторической смене поколений вопреки социальным барьерам, объединяя, таким образом, народ во времени, в географическом и социальном пространстве.

Язык - явление общественно-историческое. Поэтому систематизация языков в языкознании представляет интерес для историка и культуролога, ибо языкознание изучает язык во всех его аспектах, в том числе и как средство общения между людьми и как яркое выражение культуры.

Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. На основе этой идеи возникла новая наука - лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы XX в. Термин «лингвокультурология» появился в последнее десятилетие в связи с работами фразеологической школы, возглавляемой В.Н. Телия, работами Ю.С. Степанова, А.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, В. Шаклеина, В.А. Масловой, В.В. Красных, Е.И. Шейгал, Н.М. Кузьменко, А.П. Чудинова, Т.Н. Волкова, В.В. Воробьева и других исследователей. Если культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей языковой картины мира, то лингвокультурология имеет своим предметом и язык, и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гамкрелидзе Т.В., В.В. Иванов Индоевропейский язык и индоевропейцы. Тбилиси, 1984. Т.1. С. 35.
2. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. 2 изд. М., 2000.
3. Телия В.Н. О методологических основаниях лингвокультурологии // Международная конференция «Логика, методология, философия науки». М., Обнинск, 1995.
4. Леонтьев А.А. Человек и культура. М., 1996.
5. Гумбольдт В. Избранные статьи по языкознанию. М., 2000, С. 119.

SOCIAL LINGUISTIC APPROACH TO RESEARCH OF RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND SOCIETY

© 2014

L.V. Terentieva Morales, candidate of in Culturology, associate professor of the department «International Relations and diplomacy»
Kuban State University, Krasnodar, Russia, nicarao@mail.ru

УДК 373.5.016:911

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

О.М. Топузов, доктор педагогических наук, профессор, директор
Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина), t.mishenina@gmail.com

Репродуктивные знания, которые до сих пор занимают значительное место в школьном обучении, относим к бесплодным, так как они быстро забываются и не играют существенной роли в практической деятельности человека. К сожалению, нынешние учителя (и не только географии) лишены достаточной методической помощи от ученых в аспекте формирования познавательных знаний, в частности по эффективной организации проблемного обучения. Считаем, что современные подходы к преподаванию школьных курсов географии должны быть ориентированы на широкое внедрение и понимание сущности проблемного обучения в школе. Именно поэтому требуют исследования средства реализации проблемного обучения географии и разработка учителем конкретных проблемных ситуаций, что позволит переосмыслить методику обучения географии и сориентировать ее в русло проблемного изучения географического материала, основывается на двусторонней творческой деятельности учителя и учащихся.

Значительный вклад в развитие теории и практики проблемного обучения сделали выдающиеся зарубежные ученые-психологи и дидакты. Среди них Х. Абушкин, С. Архангельский, А. Брушлинский, М. Даниловым, Т. Ильина, В. Краевский, В. Крутецкий, Т. Кудрявцев, В. Кудрявцева, И. Лернером, А. Матюшкин, М. Махмутов, В. Оконь, Н. Скаткин и др. Как отмечают исследователи (А. Брушлинский, Т. Кудрявцев, И. Лернер, А. Матюшкин и др.). Развитие мышления связан с проблемной ситуацией, которая соответствует основным образовательным задачам развития личности. Этим занимается проблемное обучение, которое призвано развивать у ученика познавательные умения и навыки, умение исследовать и решать проблемы.

Большинство учителей географии понимают проблемное обучение как дидактический подход, на основании которого на уроках можно создавать проблемные ситуации, организовывать для учеников их решения, формировать у школьников умения видеть и решать. Но не все в проблемном обучении, особенно по географии разработаны для понимания, восприятия и результативности. С целью постепенного самостоятельного ре-

шения проблем учителю и ученику следует предварительно усвоить и выполнять отдельные этапы исследования, что позволит основательно и эффективно приобретать географических знаний и формировать умения и практические навыки.

Психологи доказали, что мышление возникает из проблемной ситуации и направляется на ее решение.

Проблема должна стать логической, психологической, дидактической и методической категорией в процессе обучения географии в школе. Большинство авторов дидактическую категорию определяют по-разному, хотя благодаря ей практически разрабатываются способы выполнения задач и их решение. Поэтому в условиях учебно-воспитательного процесса нужно выделять отдельные этапы исследования поставленной проблемы. Психологи давно пришли к выводу, что умственное развитие ученика характеризуется объемом и качеством усвоенных знаний, формой мышления, возможностью применения логических операций и умственных действий.

Для реализации современной парадигмы образования необходимо пересмотреть подходы к применению проблемного обучения. Во-первых, целесообразно рассматривать учебный процесс по географии более комплексно относительно методов, цели, функций и средств прямого и косвенного воздействия. Во-вторых, понимать географическое задача не только как средство контроля, самоконтроля или формирование знаний, а как деятельность, существенно меняет предмет исследования. Изучение подлежит не только функциональность задач проблемного и непроблемных типа, а соответствующие способы и приемы деятельности по созданию проблемных ситуаций на уроках. Это позволит создать и внедрить в практику методическую систему проблемного обучения географии в общеобразовательных учебных заведениях.

Современные школьные курсы географии должны сформировать у школьников научные взгляды на хозяйство, природу и взаимодействие природы и общества.

Исследование этой проблемы позволили нам сделать предсказания о том, что реализация учебно-воспитательных целей в курсах географии возможна, во-первых, при условии повышения роли теории и экономического аспекта в содержании предмета, его четкой направленности, во-вторых: при применении целенаправленного, творческого обучения, тесно связанного с формированием умений самостоятельно приобретать и применять физико-географические, экономико-географические и социальные знания в новых учебных ситуациях, обеспечивает единство обучения, развития и воспитания учащихся.

Из этого вытекает и закономерность, что для улучшения качества обучения географии по новым программам и учебникам необходимо определить оптимальное соотношение и сочетание методов проблемного обучения для каждой программной темы в различных классах, при этом не следует, что методы, которыми осуществляется проблемный подход, противопоставлять другим, так как лишь некоторые вопросы учебной программы по географии целесообразно изучать путем проблемного изложения или поисковой (эвристической) беседы или посредством самостоятельного исследования старшеклассниками.

В педагогической практике возможны самые разнообразные сочетания методов в процессе обучения. Следует подчеркнуть, что те или иные сочетания методов в процессе обучения всегда должны быть конкретными и потребность в них каждый раз предопределяется конкретными учебными задачами. Учитывая предлагаемые задания учащимся, учитель должен принять обоснованное решение, как применять определенные методы обучения в той или иной последовательности и тем самым определить структуру урока.

Сочетание проблемного, частично-поискового и исследовательского методов в рамках урока, которые подчинены одной и той же дидактической целью, представляет определенный тип взаимосвязи методов обучения по географии.

Приведем примеры сочетания частично-поискового и исследовательского методов по экономической географии Украины (IX кл.).

Ученики путем решения задач экономико-технологического содержания самостоятельно исследуют главную проблему. Географические карты используются с целью проверки правильности результатов исследования. Например, разработан урок на тему: «Черная металлургия Украины». Каждый шаг учебного процесса нумеруется, чтобы облегчить учителю начинающему ориентированию в методике организации эвристической беседы.

1) Даем ученикам основные вопросы, на что именно следует обратить особое внимание на данном уроке. Таким образом, учитель как бы «настраивает» учеников на активную учебно-познавательную деятельность. Вопрос можно дать в соответствии с требованиями программы по географии (например, черная металлургия: ее значение в хозяйстве, комбинат с последовательной обработкой сырья, металлургический комбинат полного цикла, принципы размещения черной металлургии Украины, производственно-территориальные связи по сырью, топлива и готовой продукции). Вопросы могут подаваться в виде типового плана, рекомендованного методическими пособиями:

- состав отрасли, продукция отрасли и ее применения, значение отрасли в хозяйстве Украины;

- развитие отрасли в стране и современный уровень развития производства;

- производственно-экономические особенности отрасли (состав сырья, топлива и вспомогательных материалов, основные стадии производства), производственные связи с другими отраслями народного хозяйства;

- принципы рационального размещения предприятий отрасли, главные районы и центры, изменения в географии отрасли;

- проблемы развития и размещения отрасли ;

2) Учащимся класса дальше ставится такой вопрос: «Какую продукцию производит данная отрасль?» Ученики отвечают, а учитель дополняет.

1. Используя прием противопоставления, предлагаем ученикам представить себе народное хозяйство без производства данной продукции, которую они только анализировали. Это дает возможность девятиклассникам самым прийти к выводу о большом экономическом и социальном значении данной отрасли, о том вкладе, который осуществляет данная отрасль в народное хозяйство страны.

2. Для установления производственных связей учащиеся подводятся к мысли о том, что народное хозяйство – это единственный «организм», комплекс, состоящий из отдельных частей (отраслей), которые связаны между собой и зависят друг от друга. На основе этой мысли учащиеся самостоятельно определяют межотраслевые связи. Это легко сделать потому, что восьмиклассники уже установили продукцию данной отрасли, а теперь могут сами определить и потребителей данной продукции, то есть связь оказывается по направлению: данная отрасль – другим отраслям народного хозяйства.

3. Но каждая отрасль и сама потребляет сырье, энергию, машины, оборудование. Ученики сами устанавливают обратную связь: народное хозяйство – отрасль.

4. Для закрепления знаний о связях между отраслями следует начертить схему «Межотраслевые связи» (на доске – учитель, а в тетрадях – ученики), если схема начертана ранее, комментируем ее.

5. Рассматриваем таблицу «Основные производственные циклы», учащиеся самостоятельно устанавливают процесс изготовления основного продукта, его дальнейшее применения и использования отходов.

6. По этой же таблице ученики устанавливают отраслевой состав (виды производств) данной отрасли. Еще раз повторяем материал о произведенной продукции данной отрасли.

7. Самое важное – установить принципы размещения предприятий данной отрасли. Это уже исследования. Для этого учащиеся сами (или вместе с учителем) устанавливают: какое сырье и сколько ее, сколько энергии, труда людей нужно для выработки определенного количества продукции данной отрасли. Данные для расчетов рационального размещения предприятий данной отрасли берем из приложения учебника «Экономическая и социальная география Украины». С этого цифрового материала учащиеся самостоятельно делают вывод о том, какая отрасль более сырьесодержащая или топливосодержащие, металлоемкая то энергоемкая, трудоемкая и др.

8. По данным транспортных расходов на перевозку сырья и топлива учащиеся самостоятельно определяют правило (принцип) размещения, например, металлургического завода. Ученики решают задачи экономико-технологического содержания. Например: ученики по таблицам определяют, что для металлургического комбината мощностью 6 млн. т. расхода сырья, топлива и энергии составляют в среднем за год 25-30 млн. т. груза (то есть 4,5-5т груза на 1т произведенного проката). Если в одном железнодорожном эшелоне перевозится 2500т, то нужно более 10000 железнодорожных эшелонов в год , чтобы обеспечить своевременную доставку на завод всех грузов.

Задача имеет политехнический характер, потому что дает возможность учащимся самостоятельно творчески установить состав и весовые соотношения компонентов, необходимых для выплавки металла ($2т + 1,2 т + 0,5 т + 0,5 т = 4,2 т$); конкретизировать объем сырья и топлива , потребляемых заводом за год; понять причины чрезвычайного напряжения грузопотоков в угольно-металлургических районах страны; обосновать целесообразность размещения предприятий черной металлургии ближе к источникам сырья и топлива, на мощных транспортных магистралях, вблизи источников воды, с наличием трудовых ресурсов и др.

Возможно также научить учащихся обосновывать целесообразность строительства металлургического комбината в том или ином районе, богатом сырьем. Например: ученики по таблицам определяют запасы месторождения железных руд. Подсчитывают, сколько нужно завода железной руды в год при 40 % -ной емкости железа.

Составляют пропорцию:

6 млн. т (чугуна) - 40 %

x млн. т (руды) - 100 %

100 x 6

x = ----- = 15 млн. т

40

Далее определяют потребность в железной руде из расчета 40 лет непрерывной работы завода:

15млн.т x 40р . = 600млн.т.

Решение такой задачи дает возможность учащимся самостоятельно и творчески установить потребность в руде по данному процентным содержанием в ней железа показать зависимость между объемом производства металла и затратами сырья (руды) реально ориентироваться в критериях оценки запасов отдельных рудных баз страны, установить правильное представление об эффективности железорудных баз; конкретизировать принципы размещения предприятий черной металлургии в нашей стране и др.

2. Дополнительно можно анализировать схему в учебнике, которая дает представление о географии крупных заводов основных металлургических баз страны и помогает учащимся установить правило (принцип) размещения металлургического завода на пути интенсивных перевозок железной руды и угля.

3. После исследования принципа размещения основных предприятий черной металлургии ученики ищут подтверждения правильности своих выводов с помощью экономико-географических карт. Они рассматривают географические карты и проверяют свои выводы, убеждаясь в их правильности. Подчеркнем: здесь карта используется не как источник предварительных знаний, а для проверки правильности поиска. Такая работа носит исследовательский характер. К каждому принципу подбираем на карте по несколько характерных примеров размещения предприятий данной отрасли.

4. Для обобщения и более научного обоснования принципов размещения данной отрасли целесообразно использовать схему «Факторы, влияющие на размещение отраслей промышленности».

5. Для некоторых сложных отраслей хозяйства можно выявить дополнительные сведения в форме дополнительных вопросов. Например, если приборостроения производит школьные микроскопы, часы и др., тогда спрашивается: «Много ли нужно металла для изготовления каждого из них? А сколько нужно умения, прилежания и упорного труда, чтобы получить необходимую точность?» Из ответов на эти вопросы ученики также делают вывод об особенностях размещения трудоемких предприятий, например, отраслей машиностроения. Лишь после этого полученный вывод конкретизируется показом на карте ряда предприятий данной отрасли.

6. Чтобы рассмотреть основные формы организации производства, следует использовать в качестве примера следующие схемы: «Производственный процесс на предприятиях черной металлургии», «Комбинат по последовательной переработкой сырья», «Комбинирование, кооперирования, специализация» и другие. Где таких схеме нет, чертежи целесообразно изготовить самому учителю (на доске или на бумаге) и показывать внутриотраслевые связи.

7. Чтобы проверить качество усвоения нового материала и закрепить изученное, предлагаем учащимся работу с контурной картой: нанести основные районы (базы) данной отрасли или ее отдельные крупные предприятия и др. На контурную карту также наносятся новостройки по данной отрасли (или группе отраслей) хозяйства. Если ученики не успеют закончить практическую работу в классе, они завершают ее выполнения дома.

8. На уроке проводится также работа со словарем с целью определения и объяснения значения опорных понятий и тяжелых экономических терминов данной темы. Ученики работают со словарями, помещенные в конце учебника, или записывают объяснения учителя в тетрадь:

А) Вопросы на выделение и обобщение черт сходства и различия между отраслями промышленности Украины. «Что общего в размещении предприятий транспортного и точного машиностроения?», «Чем отличается металлургическая промышленность от других отраслей?».

Б) Вопрос на подведение конкретных знаний учащихся общие понятия: Почему отрасли добывающей промышленности не входят в машиностроительного цикла, но связанные с металлургией?».

В) Вопрос на творческое применение общих понятий в учебной деятельности: «Опишите предприятия, на которых работают ваши родители. К какому энергетического цикла эти предприятия принадлежат?».

Г) Вопрос на выявление причинно-следственных связей в географических явлениях: «Чем объяснить, что себестоимость электроэнергии (металла) в различных районах Украины неодинакова?».

«Назовите причины, которые влияют на развитие и размещение цветной металлургии в металлургической промышленности Украины».

Д) Вопрос на обобщение различных причинно-следственных связей: «Назовите основные принципы, которые определяют географию черной металлургии».

Е) Вопрос на расчленение причин по видам связей: «Как сказывается на развитии и размещении черной металлургии Украины влияние природных ресурсов, научно-технической революции, новых форм организации производства?».

Указанные выше методические рекомендации к изучению отраслей хозяйства в курсе «Экономической и социальной географии Украины» дают возможность разработать детальный план урока к каждой теме этого важного раздела и совместить творческое развитие, что позволит учесть учебный и умственный потенциал учащихся.

В курсах школьной экономической и социальной географии мира (X кл.) Исследовательский метод обучения мы предлагаем применять, как элемент урока, при формировании общих знаний, но с достаточной наличием учебного материала, а также в процессе изучения географии своей области и на уроках обобщающего повторения. Экспериментальное исследование показало эффективность применения творческих поисковых методов обучения, которые способствуют разработке системы познавательных задач, материалов для проблемного изложения, заданий поискового характера по всем учебным курсам и устойчивых вариантов моделей каждого метода.

Разработаны и внедрены в практику способы деятельности учителя и способы деятельности ученика по методам проблемного изложения знаний, частично-поискового и исследовательского. Определено, что методы проблемного обучения между собой взаимосвязаны, но разные по признакам, что позволяет нам сделать вывод: взаимообусловленное и системное использование данных методов позволит правильно организовать учебный процесс, что приведет к более содержательного усвоения знаний на уроках географии.

Выявлена закономерность оптимального соотношения и сочетания методов проблемного обучения, обусловленные одной и той же дидактической цели. С целью лучшего понимания преимущества проблемного обучения на основе сочетания методов, установлено, что они должны быть конкретными в конкретных учебных задач. На основе разновидности задач разработан таблицу соотношения видов задач и уровней познавательной деятельности учащихся на уроках географии. По соотношению видов задач и уровней познавательной деятельности обусловлена реализация проблемного обучения при определенных методических условий. Раскрывается алгоритм внедрения по определенным уровням при проблемного обучения.

Система проблемных вопросов по географии предложено в монографическом исследовании (Топузов О.М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: монографія. К.: Фенікс, 2007. С. 169-243).

Реализация проблемного обучения географии в современной общеобразовательной школе обеспечивается путем разработки соответствующих учебников нового поколения:

1. Надтока О.Ф., Топузов О.М. Географія: підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. К.: «Видавничий дім «Світ знань», 2009. 224с.

2. Топузов О.М., Надтока О.Ф., Назаренко Т.Г., Вішнікіна Л.П. Географія материків і океанів: підручник для 7 кл. К.: ТОВ «Видавничий дім «Світ знань», 2008. 292с.

3. Топузов О.М., Надтока О.Ф., Назаренко Т.Г., Вішнікіна Л.П., Шуканова А.А., Самойленко В.М. Географія: підручник для 7 кл. К.: ДНВП «Картографія», 2011. 320с.

В разработанной Загальній методиці навчання географії (Загальна методика навчання географії: підручник / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. К.: ДНВП «Картографія», 2012. 512с.) освещены содержательные характеристики проблемного обучения географии с учетом тенденций к модернизации современной общеобразовательной школы.

METHODS PROBLEM-BASED LEARNING SYSTEM OF MODERN GEOGRAPHY IN SECONDARY EDUCATION

© 2014

О.М. Топузов, doctor of education, professor, director
Institute of Pedagogy NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine), t.mishenina@gmail.com

УДК 37.013.46

ВИРТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ

© 2014

И.Н. Тросюк, аспирант
Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина), t.mishenina@gmail.com

Формирование географической компетентности учащихся основной школы становится возможным обеспечением соответствующей совокупности дидактических условий; оптимального отбора и совершенствования содержания школьных курсов географии. Одной из ведущих условий на этапе информатизации отечественного образования является создание информационной образовательной среды.

Проблемы совершенствования содержания и методики обучения географии и экономики на современном этапе исследовали отечественные эконом-географы и методисты М. Багров, Н. Баранский, Н. Бирюкова, Л.Булава, И. Гилецкий, Ф. Заставный, С. Коберник, В. Корнеев, М. Криловец, Л. Круглик, П. Масляк, Т. Назаренко, Я. Олейник, А. Сиротенко, О. Топузов, А.Топчиев, Б. Яценко и другие.

Психолого-дидактические основы процесса формирования знаний учащихся обосновываются в работах А.Бибик, Л. Выготского, В. Гинецинського, Дж. Дьюи, Е. Кабановой-Меллер, В. Краевского, И. Лернера, Н. Менчинская, Н. Скаткин, Н.Талызина и др.

Цель статьи – раскрыть механизм создания информационной образовательной среды как дидактической условия формирования географической компетентности учащихся основной школы.

Необходимость внедрения ИКТ в методику обучения ФГ вызвана значительным объемом учебного материала предмета «Физическая география Украины» и сложностью представления, демонстрации и визуализации определенных явлений, понятий и объектов. Кроме того, учебный материал географии Украины делится на две составляющие, содержание которых предлагается учащимся усвоить в течение двух учебных лет: первый год обучения (8 класс основной школы) – изучается физическая география Украины, второй год обучения (9 класс основной школы) – изучается экономическая и социальная география Украины.

Научные труды и опыт школьной практики дают возможность использовать опыт, обобщив и переосмыслив его, компетентно подойти к научному обоснованию дидактических основ разработки методики обучения физической географии Украины в основной школе с использованием средств ИКТ, ее применения с целью повышения эффективности учебно- воспитательного процесса с учетом составляющих личностно ориентированного обучения, а именно индивидуализации и дифференциации, развития личности, сотрудничества и сотворчества участников учебно-воспитательного процесса.

Внедрение разработанной методики обучения предмету «Физическая география Украины» с применением ИКТ позволяет значительно интенсифицировать НПП за использование нового электронного дидактического комплекса и предусматривает:

- регулярное применение интерактивных методов обучения: географических викторин, конференций, диспутов ролевых игр, видео и мультимедийных путешествий;
- систему заданий для осуществления текущего и тематического оценивания учебных достижений учащихся;
- создание проблемных ситуаций за использование задач проблемно- поискового и творческого характера.

Понимание сущности виртуальных средств обучения исходит из базового понятия – виртуальной реальности, имеет мощный потенциал в приобретении тех знаний, умений и навыков в процессе обучения, которые будут получать будущие специалисты при выполнении определенных условий.

В толковом словаре виртуализация определяется как переход на высокий уровень абстракции в управлении конкретными конфигурациями вычислительной системы [4, с. 147].

Технологии сетей позволяет передавать информацию на значительные расстояния, возможность создавать модели, которые работали сразу после обращения к ним по сети средствами использования языков программирования HTML и JAVA. Возникновение большого количества разнотипной информации поставило вопрос о ее восприятия. Для этого необходимо было решить вопрос визуального отображения информации. Английские ученые Эд Титтел, Клэр Сандерс, Чарли Скотт, Поль Вольф [9] определяют одно из направлений Web-технологии как Virtual Reality Modeling Language (VRML), что составляет язык моделирования виртуальной реальности. После ее появления срок виртуальность стал приобретать современного толкования.

VRML был создан для просмотра графической информации, одновременно HTML оперирует главным образом текстовой информацией. На HTML программист имеет возможность самостоятельно разработать программу, тогда как на VRML без инструментальных средств это в меньшей степени экономически целесообразно, поскольку на VRML графические объекты создаются с помощью цифр и текста, а в HTML текст используется только для создания текстовых документов. HTML отображает текст и двухмерную графику, в VRML – файлы отображаются в трехмерном пространстве.

Для иллюстрации приведем несколько примеров использования VRML в условиях компетентно-ориентированного образования.

Физическая география. Наблюдение за процессами, которые имеют длительный процесс развития для наглядного наблюдения.

Архитектура. С помощью VRML можно планировать и анализировать архитектуру отдельных зданий и городов. Ученики основной школы могут видеть воплощение своих идей в трехмерном пространстве, причем не нужно рыть землю и вредить природе.

Инструкция. Процесс сбора сложного прибора значительно упрощается в трехмерном пространстве. Можно проследить, как его компоненты складываются в единое целое и какие последствия это имеет.

Экскурсии. VRML позволяет путешествовать (например, можно подать путешествие заповедного фонда страны).

Управление учебным процессом. Проектирование виртуальных классов; VRML используется для проведения занятий.

Проектирование виртуальных школ, подготовительных центров как структурных подразделений вузов. Виртуальная школа предусматривает реализацию двух блоков: учебного (мультимедийные уроки и учебные пособия по различным предметам, интерактивные словари, энциклопедии и т.д.), административный (обеспечивает информационную поддержку работы администратора) и т.д. [3].

Виртуальная реальность в образовательной сфере решает следующие задачи: формирует умения и навыки критического мышления в условиях работы с большим количе-

ством информации; формирует навыки самостоятельной работы с учебным материалом с использованием новых информационных технологий; формирует навыки самообразования, развитие способности к академической мобильности; формирует навыки самоконтроля; развивает умение сформулировать задачу и кооперативно ее решать.

При разработке организационно-экономического механизма информатизации высшего образования путем внедрения виртуальных средств обучения следует учитывать особенности виртуальной реальности: актуальность существования, то есть для человека в виртуальной реальности нет прошлого и будущего, включение к событиям, то есть человек непосредственно в них участвует или получает полную иллюзию действия; ориентированность визуальной перспективы виртуальности на человека, который воспринимает все со своей точки зрения; продуцирования виртуальных объектов актуальной взаимодействием человека с другими людьми, с компьютером [7].

Итак, виртуальная реальность превратилась одновременно в нереальную и реальную реальность. Развитие технических и программных средств позволяет пребывания деятеля в виртуальной реальности, который действует (учится) в реальном мире.

Обобщив и определив понимание термина «виртуальная реальность», рассмотрим понятие «виртуальное обучение» в рамках реализации организационно-экономического механизма информатизации высшего образования. Процесс виртуального обучения не может происходить без использования виртуальных средств обучения, позволяет конкретизировать это понятие. Виртуальные средства обучения – это средства обучения, которые обеспечивают подготовку личности в условиях виртуальной реальности и открывают для нее новые возможности в учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить об использовании понятия виртуальных сетей (О.Сидак [8]). По своей сути виртуальная сеть – это организационная сеть, которая организует общую передачу данных для обеспечения прямого доступа пользователя из одной локальной сети к ресурсам пользователя других локальных сетей.

Виртуальные сети могут быть реализованы на основе как ведущего, так и беспроводной связи. Проводная связь предусматривает использование различных сетей связи (например, телефонных, телевизионных и др.). Беспроводная связь предусматривает использование беспроводных средств связи (например, спутниковая связь). Использование этих сетей является относительно новым при подготовке специалистов.

М.Карпенко исследовал применения виртуальных средств обучения в виртуально-тренинговой системе обучения, которая имеет целью индивидуальный выбор студентом оптимальный для него режим работы с учебным продуктом [5]. Доказано, что в виртуально-тренинговой системе обучения ведущую роль играет компьютер, поскольку именно благодаря ему реализуются замыслы по подготовке будущего специалиста. Важной функцией в таком процессе выступает функция интерактивности, которая отображается во взаимодействии между учителем и учеником.

Предложением является внедрение в учебный процесс виртуально- тренинговых систем обучения как для одного компьютера, так и для локальной и глобальной сетей. Можно выделить также комбинированные виртуально- тренинговые системы обучения, которые основаны на технологиях локальных и глобальных сетей.

Особенностью функционирования виртуально-тренинговой системе обучения в локальной сети заключается в том, что учитель может быть, но не обязательно является виртуальным, именно он как физическое лицо следит за процессом обучения. Взаимодействие со студентом происходит через компьютер. Преподаватель как объект процесса обучения может находиться в любом месте в пределах досягаемости локальной сети и с помощью связи между компьютерами контролировать выполнение задач, которые были им направлены субъектам обучения – ученикам. Оценивание знаний учитель может осуществлять сам по результатам выполнения задания, или с помощью компьютера, запус-

тив программу, которая оценивает знания студентов по определенным критериям. Одновременно учитель не всегда может контролировать соблюдение технологии выполнения задания студентами, что является негативным показателем использования виртуально-тренинговой системе обучения.

Виртуально-тренинговая система обучения в глобальной сети Интернет выполняет те же функции, что и в локальной, но с учетом определенных требований и стандартов. Преподаватель в такой сети размещает на сайте свои задачи, которые находятся на одном постоянно доступном ресурсе. Студенты в любое время могут использовать этот ресурс для ознакомления с заданием и выполнением его отличие от локальной сети, где время учебы был строго регламентировано.

Итак, виртуально-тренинговая система обучения и виртуальные сети относятся к виртуальным средств, составляющих технологическую базу, которая обеспечивает процесс подготовки будущих специалистов. В общем виде в виртуальных средств обучения относим: виртуальные занятия , виртуальные сети, Интернет-форумы, виртуально-тренинговая система обучения, виртуальные лабораторные работы, виртуальные программы (например, для обучения лиц с ограниченными функциональными возможностями) и т.д.

Форма использования виртуальных средств обучения делает управление учебным процессом в условиях традиционной, дистанционной и специализированного образования.

Удаленные средства обучения делятся на: виртуальные университеты, школы, курсы; электронные издания; компьютерное моделирование; телеконференции, компьютерные игры, компьютерные системы учебного назначения и т.п. Т. Койчева [6] считает, что к средствам дистанционного образования относятся: электронная почта, телеконференция, чат и т.д. Дистанционное образование, на ее взгляд, требует необходимости технического и программного обеспечения.

Специализированные виртуальные средства обучения состоят из программ (эмуляторов, тренажеров), которые помогают обработке в профессиональной подготовке будущих специалистов необходимых умений и навыков в будущей профессии в различных ситуациях.

Характерными чертами виртуальных средств обучения является гибкость, широта информационного доступа, экономичность, технологичность, интернациональность, социальная равноправие, гуманность, модульность, познавательная направленность, прозрачность диагностирования [2].

Таким образом, взаимосвязь электронных и виртуальных средств обучения состоит в том, что использование других зависящее от первых. Граница между этими группами существует, но она весьма условна, что иногда одну группу применяют как другую. Общей основой является также одна педагогическая цель и технологическая база использования одновременно отличный способ достижения конечного результата. В своем понимании рассматриваемых понятий мы считаем, что широкий диапазон использования имеет понятия виртуальных средств обучения по сравнению с электронными средствами обучения. Электронные средства обучения применяются для индивидуального обучения, поэтому для их применения в подготовке группы студентов необходимо и достаточно иметь компьютеры и локальную сеть. Виртуальные средства обучения применяются для интерактивного обучения и для их применения необходимо подключение к сети Интернет и локальная сеть.

Опишем составляющие виртуальных средств обучения в условиях вуза:

Виртуальные занятия являются одной из форм обучения, которая направлена на приобретение знаний, умений и навыков, где необходимым и достаточным условием яв-

ляется присутствие двух обучаемых, но присутствие одной из сторон осуществляется с помощью электронных средств обучения и связи.

Виртуально-трениговая система обучения составляет форму обучения, при которой наблюдается отсутствие одного из участников процесса обучения. Это отсутствие направлена на самостоятельную обработки учебной информации и компенсируется средствами связи.

Виртуальные программы для лиц с ограниченными функциональными возможностями позволяют моделировать явления, процессы для совершенствования и удобства выполнения определенного типа работ.

Электронные мини-лекции должны стимулировать активную познавательную деятельность, способствовать формированию творческого мышления. В методическом отношении электронная лекция является систематическим проблемным изложением учебного материала, конкретного вопроса, темы, раздела, предмета. В информационно-образовательных средах электронные лекции могут быть текстовыми, звуковыми и визуальными. Они могут проводиться в реальном и нереальном времени, фронтально и индивидуально. Например, для фронтального проведения электронной лекции можно применять видеосюжеты.

Итак, возможность создания виртуального пространства позволяет моделировать ситуации профессиональной деятельности будущего специалиста, предоставлять ему возможность действовать в определенных ситуациях, строить их различные варианты и выбрать на основе прогнозирования наиболее оптимального варианта.

Поэтапность внедрения виртуальных средств обучения в образовательную среду вуза в рамках реализации организационно-экономического механизма информатизации высшего образования предусматривает:

- 1) обеспечение профессиональной и технологической направленности занятий с применением электронных и виртуальных средств обучения;
- 2) дополнение содержания подготовки будущих специалистов теоретическими знаниями и практическими умениями по применению электронных и виртуальных средств обучения;
- 3) использование электронных и виртуальных средств в учебно-методическом обеспечении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев В.Г. Социальная информация. М.: Наука, 1994. С. 13.
2. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навчальний посібник. Одеса: «ТЕС», 2000. 148с.
3. Бухаркина М.Ю. Виртуальная школа в локальной школьной сети. М., 2002. <http://education.kudits.ru/homeandschool>.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: РТФ «Перун», 2002. 147с.
5. Карпенко М.П. Современный гуманитарный университет // Материалы шестой международной конференции «Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы» / под ред. В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. М., 1998. С. 218-223.
6. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 213с.
7. Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М. : Росс. полит. энциклопедия, 1997. 410с.

8. Сидак А.А. Требования безопасности виртуальных частных сетей. М.: МГУЛ, 2000. 150с.

9. Титтел Э., Сандерс С., Скотт Ч., Вольф П. Создание VRML – миров. К.: изд. группа BHV, 1997. 320с.

VIRTUAL LEARNING TOOLS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY OF UKRAINE: KOMPETETNTNOSTY CONTEXT

© 2014

I.M. Trosyuk, graduate student

Institute of Pedagogy NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine), t.mishenina@gmail.com

УДК 37.018.36

СЕМЬЯ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

© 2014

И.Н. Трубавина, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы

Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С. Сковороды, Харьков (Украина), trubavina@gmail.com

Рассмотрение семьи как отдельного предмета социально-педагогических исследований является объективной необходимостью, исходя из потребностей практики и развития научных взглядов. На практике необходимо учитывать целостность семьи как отдельного пользователя любых социальных услуг, который может эти услуги принять, а может и отказаться от них – на основе принципа добровольности принятия социальных услуг (Украина). В теории социальной педагогики семья рассматривается в основном как совокупность ее членов, на которых по-разному оказывается социально-педагогическое влияние разными субъектами. В то же время мы говорим о семейном образе жизни как основном в обществе, о поддержке семьи как основной задаче государства, так как только она обеспечивает воспроизводство населения и воспитание и развитие детей в наилучших условиях, говорим о семье как об особом социальном институте с правами и обязанностями в обществе, как об отдельной социальной системе со своими особыми связями, которые больше нигде не воспроизводятся – это отношения «мать-отец», «родители-дети», «брат-сестра», «дедушки, бабушки-внуки», «муж-жена». При этом члены семьи в этой системе играют свои закрепленные социальным институтом и государством роли, имеют свое разделение власти, иерархию, исходя из того, что у всех есть права, а обязанности есть только у детей (до 18 лет), свои отношения и ценности, правила жизни и т.д. Т.е. семья есть особой социальной группой и первичным коллективом, в котором происходит развитие и воспитание всех ее членов – у каждого в своем аспекте – родительство и супружество у родителей, всестороннее и гармоничное развитие у детей и т.д. Сегодня мы понимаем социализацию семьи как закономерный процесс, который происходит в направлениях адаптации и приобретения автономности одновременно под влиянием разных факторов. Результатами социализации семьи есть ее развитие – количественные и качественные изменения в ней, характеризующие ее движение от низшего к высшим уровням жизнедеятельности. Эти изменения касаются усвоения прав и обязанностей, семейных ролей, семейных ценностей, родительства, приобретения самостоятельности и обособленности в обществе, чувства «мы». Все это заставляет рассматривать семью как отдельный предмет социально-педагогических исследований и, соответственно, практической деятельности.

Существующие социально-педагогические исследования занимаются семьей как отдельным предметом на основе разных подходов – разного уровня и содержания. Так, подходы высшего уровня – философские, поскольку философия – колыбель многих наук. Материалистическая диалектика, этика ненасилия, теория социальной философии, прагматизма говорят о необходимости учета социального в семье, ее развитии, различных факторах развития семьи – как целостности. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что развитие семьи происходит параллельно с развитием каждого ее члена. При этом возможны этапы развития, кризисы развития как отдельных членов семьи, так и семьи в целом, которые могут ослабляться семейной системой или интерферироваться в семье и приводить к ее краху и распаду и отражаться на всех ее членах отрицательно. Этот вывод подтверждает микросоциология и психология, рассматривающие кризисы всей семьи и ее травмы разной степени тяжести, этапы ее развития и причины, факторы кризисов.

Исходя из этого, можно говорить о необходимости разработки социально-педагогических воздействий через услуги как отдельным членам семьи с учетом семейной системы, так и всей семье в целом – с учетом ее проблем и особенностей (семья безработного, неизлечимобольного, трудовых мигрантов, с детьми с особыми потребностями, многодетные, приемные, опекунские и т.д.). Тогда необходимо иметь целостный взгляд на семью для разработки общего направления социально-педагогической деятельности, что может обеспечить такое направление социально-педагогических исследований как семейведение, которое основывалось бы на концентрации всех знаний о семье для лучшего ее понимания и определения оптимальных путей воздействия на нее на практике. Объектом семейведения является социализация семьи, а предметом – социально-педагогическая работа с семьей. Тогда можно выделить ее содержание как социально-педагогическую работу с семьей, исходя из ее особенностей и проблем, в школах, детских садах, социальных службах, службах по делам детей, милиции, здравоохранении, пенитенциарной системе и т.д. При этом приоритетом работы должны быть интересы семьи и права семьи, под которыми мы понимаем как права человека (третьего поколения), которые присущи семье с момента ее создания и существуют, пока существует семья, это возможности, которые гарантированы семье со стороны государства, позволяющие ей сохранить свою автономность и независимость, целостность; а также права членов семьи в семье, гарантированные семейным кодексом, с приоритетом прав ребенка. Реализация прав семьей и ее членами позволяет говорить о ней как благополучной – дееспособной в обществе. Тогда социально-педагогическая деятельность становится по содержанию правозащитной – как создающей условия для реализации прав семьей в обществе и прав членов семьи в самой семье и обеспечивающей тем самым целостность семьи. Такой подход мы назвали семейноцентрическим. Его преимущества перед другими подходами в рассмотрении семьи – проблемно-ориентированном, кризисным вмешательством, комплексным и др. состоят в том, что он их все интегрирует и при необходимости отдает предпочтение тому, который больше всего работает в данной ситуации с акцентом на сохранении целостности семьи и реализации прав семьи, ее членов. Таким образом, все службы, касающиеся семьи, четко ориентированы в своей работе с ней и не перетягивают на себя одеяло – пытаются решить все проблемы семьи или прожить за нее ее жизнь. Можно выделить на этой основе функциональные обязанности социальных педагогов каждой службы, занимающейся семьей, поскольку каждая служба решает проблему реализации отдельных прав семьи, ее членов. А если социального педагога по работе с семьей нет – то обосновать необходимость его введения, исходя из особенностей социализации и развития семьи через создание условий для реализации прав. Отсюда возможность введения социальных стандартов и нормативов по работе с семьями в разных учреждениях, алгоритмов работы и основ взаимодействия служб в интересах семьи - через общие

приказы руководителей организаций, координационные советы, привлечение внештатных специалистов, исходя из проблем семьи и т.д. Права семьи и ее членов – конкретны и измеримы. Они либо реализуются, либо – нет. И они есть основа для предложения социальных услуг семьям. Но как семья ими воспользуется – это ее личное право, она может их принять, а может ими не воспользоваться и не реализовать свои права в полной мере. Критерием вмешательства в семью является угроза жизни и здоровью детям, просьба членов семьи. Опять же это требует особого понимания и мировоззрения социальных педагогов, работающих с семьей, – на основе семействования рассматривающего семью как целостный объект и субъект воздействия. Перспективами дальнейших исследований является разработка семействования как отдельного направления социально-педагогической науки, появления семействования в учебных планах на магистерской подготовке социальных педагогов – как обобщение изученного ранее применительно к особенностям семьи, разработка его содержания как учебного курса и практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трубавіна І.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю/автореферат дис. докт пед. наук за спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ: ЛНУ імені Т. Шевченка. 2009. 44с

THE FAMILY AS SUBJECT OF SOCIAL PEDAGOGIC RESEARCH

© 2014

I.N. Trubavina, doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogics and higher education department

Kharkiv national pedagogical university named after G.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine, trubavina@gmail.com

УДК 808.5

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

© 2014

Е.М. Тузова, старший преподаватель кафедры лингвистики
НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», Тула (Россия),
elen-tuzova@yandex.ru

Культура речевого общения человека – важнейшая часть его общей культуры. По тому, как человек говорит или пишет, окружающие могут судить об уровне его интеллектуального и духовного развития. Речь людей, устная и письменная, монологическая и диалогическая, во многом определяется и предписывается различными социоэтическими правилами, знание и соблюдение которых тоже входит в понятие «культура речевого общения». В соответствии с этими правилами и коммуникативной целесообразностью происходит выбор стиля речевого общения. Выбор стилистических средств во многом зависит от положения человека в обществе. Высокий социальный статус лица обязывает его говорить грамотно и четко. Такой человек не имеет права использовать низкий стиль, говорить не соблюдая норм литературного языка, несвязно, сумбурно.

Культура речевого общения имеет также гендерный критерий различия. Для мужчин и женщин характерны разные коммуникативные особенности устной и письменной речи. Вполне очевидно, что стиль речи отражает менталитет человека, также в речи мужчин и женщин всегда отражаются различия в их мышлении и мировосприятии, а также в предписываемых им общественных правилах поведения. В своей речи мужчины могут допускать резкие выражения, как в разговорной речи, так и в публичном выступлении.

Это воспринимается нормально, тогда как оратор-женщина, использующая подобные выражения, кажется грубой неинтеллигентной.

Как известно, мужской юмор воспринимается легче, чем женский (например, в командах КВН и других юмористических программах в основном принимают участие мужчины). Мужчины чаще, чем женщины, используют в речи анекдоты, парадоксы, каламбуры, даже непристойные выражения. Речь женщин часто сентиментальна.

В культуре общения есть и свои возрастные особенности. Необходимо соблюдать свойственные определенному возрасту коммуникативные этические нормы и соотносить свою речь с возрастом собеседника. Нормы общения со старшими прививаются с детства и во многом зависят от менталитета.

Есть выражения и слова стилистически полновесные, не вышедшие из литературного языка, но употребляемые крайне редко и уместные в речи людей в основном старшего возраста: намедни, авось, зябнуть, лыко не вяжет и т.д.

Разговор между лицами одного возраста отличается от разговора собеседников разного возраста: когда каждый должен выбирать выражения, подходящие его возрасту и ситуации.

Все эти факторы отражаются в общении человека в профессиональной сфере. Речь людей различных сфер деятельности различается не только тематически, но и стилистически.

Профессиональная деятельность, несомненно, накладывает отпечаток на индивидуальные особенности речевого взаимодействия. Речь ученого впитывает в себя особенности научной речи и отличается рассудительностью, обстоятельностью, точностью суждений. Речь военного отличается краткостью, категоричностью, отсутствием деталей и пояснений. Учителя «обучают» собеседника и вне рабочего пространства, поэтому их речь назидательна, даже когда они говорят не со школьниками, а со своими коллегами, соседями.

Профессиональный акцент обнаруживается в любой речевой ситуации: юрист, разговаривая с учеными, будет использовать сложные синтаксические конструкции, характерные для официально-делового стиля и т.п.

Таким образом, можно говорить о том, что в профессиональной культуре главная роль отводится социально-психологическим характеристикам вербального взаимодействия, таким как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника и его социальной роли, деловой направленности речи. Культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований, так как является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков.

Культура профессиональной речи включает:

- владение терминологией данной специальности;
- умение строить выступление на профессиональную тему;
- умение организовать профессиональный диалог и управлять им;
- умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности [1].

При обучении культуре профессионального общения в вузе, необходимо учитывать формирование нескольких компетенций: лингвистической, коммуникативной и поведенческой, которые неразрывно связаны с социальным аспектом. Знание терминологии, умение использовать научные понятия и термины при анализе производственных ситуаций, знание особенностей стиля конкретной профессиональной речи составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении [2].

Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет паралингвистических особенностей ситуации общения, отношений с собеседником,

прогнозирование воздействия высказывания на собеседника, умение создать благоприятную для общения атмосферу и поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования включаются в коммуникативную компетенцию специалиста.

Контролирование эмоций и соблюдение этических норм и требований этикета составляют поведенческую компетенцию. Коммуникативное поведение - это организация речи с целью создания и поддержания эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, оказывающая влияние на характер взаимоотношений участников производственного процесса.

Таким образом, при формировании культуры профессионального общения студентов вуза необходимо учитывать социальный аспект данного процесса. Это связано с тем, что социальная составляющая профессиональной речи проявляется в течение всей профессиональной деятельности человека и вне её.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Материалы интернет-портала. <http://knowledge.allbest.ru>. Дата обращения: 10.02.2014.
2. Власова Л.В., Сементовская В.К. Деловое общение. М.: Рипол КЛАССИК, 2000.

THE SOCIAL ASPECT OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIONAL CULTURE

© 2014

E.M. Tuzova, Senior Lecturer of the Department of Linguistics

Tula institute of economics and informatics, Tula (Russia), elen-tuzova@yandex.ru

УДК 376.58.343.85

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ОСУЖДЕННЫМИ К АЛЬТЕРНАТИВНЫМ НАКАЗАНИЯМ

© 2014

В.А. Тюрина, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Социология и психология»

*Харьковский национальный университет внутренних дел, Харьков (Украина),
turina-v@mail.ru*

Одним из основных направлений гуманизации системы судопроизводства относительно несовершеннолетних в Украине в наше время является широкое применение по отношению к подросткам, совершившим преступление, наказаний, не связанных с лишением свободы. Исправительные и общественные работы или освобождение от отбывания наказания с испытательным сроком позволяют избежать социальной изоляции подростка в важнейший период его социального становления, уберечь его от полного погружения в криминальную среду и приобщить его к социально-полезной деятельности.

С другой стороны, альтернативные наказания, хотя и сдерживают несовершеннолетнего от совершения повторных правонарушений, сами по себе не защищают его от негативного влияния социальной среды, не решают его проблем и не устраняют те особенности его характера, мировоззрения и самосознания, которые однажды уже привели его к преступлению. Это указывает на важность проведения с подростками, осужденными к альтернативным видам наказаний, комплексной воспитательной и профилактической работе.

Вместе с тем, в отличие от педагогов воспитательных колоний, работники уголовно-исполнительной инспекции (УИИ) и уголовной милиции по делам детей (УМДД) – учреждений, на которые возложено проведение индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, осужденными к наказаниям, которые не связаны с лишением свободы, имеют значительно меньше возможностей для осуществления интенсивного воспитательного воздействия на подопечных. Это требует четкого определения содержания, выбора методов, адекватных условиям исполнения альтернативных наказаний, и высокого педагогического мастерства работников вышеназванных учреждений.

Вопросы воспитательной и профилактической работы с несовершеннолетними, осужденными к альтернативным видам наказаний, рассматривались в ряде научных публикаций последних лет. В частности, в исследованиях О. Андреевой, С. Поволоцкой, М. Калиняк раскрываются организационно-методические условия осуществления профилактической работы правоохранительными органами; И. Парфанович раскрывает содержание и методы воспитательной работы с условно осужденными несовершеннолетними; И. Богатырев – содержание и методы профилактического воспитательного воздействия УИИ на осужденных; В. Лютый – социально-педагогические аспекты деятельности УИИ по ресоциализации несовершеннолетних, освобожденных от отбывания наказания с испытанием.

Но, несмотря на фундаментальность названных исследований, вопросы определения сути, содержания и методов индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, осужденными к альтернативным наказаниям, ее взаимосвязи с воспитательной и социальной работой с осужденными несовершеннолетними и распределением функций субъектов индивидуально-профилактической работы УИИ и УМДД, остаются нерешенными.

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы рассмотреть особенности и возможности индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, осужденными к альтернативным наказаниям.

В соответствии с уголовно-процессуальным кодексом Украины, уголовно-исполнительная инспекция совместно с органами внутренних дел и соответствующими общественными формированиями проводит индивидуально-профилактическую работу с осужденными, органы внутренних дел осуществляют индивидуально-профилактическую работу с осужденными по месту проживания (ст. 163 УПК). Цель и содержание индивидуально-профилактической работы, кроме того, что они направлены на исправление и ресоциализацию осужденных, а также то, какие именно общественные формирования могут быть привлечены к этой деятельности, уголовно-процессуальным кодексом не определяются.

Инструкция о порядке исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы, утверждена Приказом Государственного департамента Украины по вопросам исполнения наказаний и Приказом Министерства внутренних дел 19.12.2003 №270/1560, определяет место индивидуально-профилактической работы по исправлению и предупреждению совершения осужденными новых преступлений, обеспечению исполнения возложенных на них судом обязанностей, соответствующего поведения в общественных местах и по месту проживания.

Средства и способы достижения этой цели инструкцией четко не определяются, лишь указывается, что для проведения индивидуально-профилактической работы инспектор УИИ может вызывать в инспекцию осужденного, а в случае необходимости – и родителей несовершеннолетнего, разъяснять им порядок и условия отбывания наказания и правовые последствия невыполнения возложенных судом обязательств, осуществлять контроль; проводить индивидуальные беседы с осужденными к исправительным работам, организовывать индивидуальное шефство над несовершеннолетними при условии

наличия соответствующего решения суда; проводить разъяснительную работу с родителями несовершеннолетних.

Общей целью индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, осужденными к альтернативным наказаниям, в соответствии с нормативными документами является их исправление и предупреждение совершения ими новых преступлений, конкретными целями является предупреждение нарушения ими условий отбывания наказания и норм общественного порядка.

Достичь этого лишь административно-контролирующими способами невозможно: даже если несовершеннолетний вследствие контроля и из-за страха наказания будет сдерживаться от противоправных действий, это не приведет к позитивным изменениям в его личности. Следовательно, необходимо выделить социально-педагогическую составляющую индивидуально-профилактической работы УИИ и ее взаимосвязь с другими видами работы, направленной на исправление и ресоциализацию несовершеннолетних, осужденных к альтернативным видам наказаний, а также с деятельностью других субъектов социально-воспитательной работы с несовершеннолетними.

Для достижения поставленных целей в ходе индивидуально-профилактической работы должны быть устранены причины и условия противоправного поведения несовершеннолетних, осужденных к наказаниям, которые не связаны с лишением свободы. По данным ряда исследований [1, 2, 3], такими факторами являются: неудовлетворенные завышенные потребности в общении, самоутверждении; преобладание материальных потребностей по сравнению с духовными и ориентация на противозаконные способы их удовлетворения; узкая сфера интересов несовершеннолетнего, недостаточный интерес к работе, учебе, неопределенность ценностных ориентаций и жизненной позиции; низкий уровень правового самосознания и незнание норм морали; неадекватная самооценка, в частности, заниженная самооценка своих возможностей, комплексы неполноценности; объединение акцентуаций характера, склонность к аффективным реакциям; склонность к рискованным поступкам, нездоровому образу жизни, злоупотребление алкоголем и наркотиками; неблагоприятные обстоятельства и проблемы в семье, воспитание в педагогически пассивных, несостоятельных и антипедагогических семьях, неадекватная педагогическая позиция родителей; низкая успеваемость в обучении, слабая интегрированность в учебный и трудовой коллективы и участие в асоциальных и антисоциальных неформальных группах; большое количество нерешенных личных проблем у несовершеннолетнего.

В соответствии с логикой профилактической работы для предупреждения повторных правонарушений и антиобщественного поведения несовершеннолетних, осужденных к альтернативным наказаниям, необходимо следующее:

1) проведение воспитательной работы, направленной на формирование социально-полезных интересов, определение несовершеннолетним собственных ценностей и жизненных ориентиров, понимание потребностей, формирование мотивации социально-полезной деятельности;

2) обеспечение индивидуального подхода к несовершеннолетнему в учебном заведении и оказание ему помощи в преодолении учебных проблем;

3) формирование здорового способа жизни несовершеннолетнего и оказание ему помощи в преодолении вредных привычек;

4) педагогическое консультирование родителей несовершеннолетнего, направленное на оптимизацию семейного воспитания;

5) оказание несовершеннолетнему и его семье помощи и услуг, направленных на преодоление проблем и создание надлежащих условий жизнедеятельности;

6) осуществление психокоррекционной работы, направленной на улучшение самооценки, компенсацию акцентуированных черт и формирование адекватных психоэмоциональных реакций в стрессовых ситуациях;

7) извлечение несовершеннолетнего из криминогенной среды и защита его от вредных влияний в семье и неформальной группе;

8) осуществление правового воспитания, направленного на углубление понимания несовершеннолетним правовых и моральных норм, формирование мотивации правового поведения и навыков правового поведения в сложных ситуациях;

9) предоставление несовершеннолетнему консультаций по вопросам преодоления проблем.

Выполнение первых четырех заданий непосредственно связано с общим воспитанием подростков; пятого и шестого – с соответствующими условиями, временем, ресурсами и профессиональной квалификацией, которыми, как правило, не владеют работники базовых учреждений индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними. Соответственно выполнение этих заданий может быть передано привлеченным к работе с несовершеннолетними общественным формированиям – учебным заведениям, в частности их психологическим службам, службам по делам детей, центрам социальных служб по делам семьи, детей и молодежи, общественным организациям. В то же время эффективность их участия в профилактике повторных правонарушений несовершеннолетних зависит от того, насколько их деятельность будет скоординированной и соответствовать особенностям конкретного несовершеннолетнего, а сами несовершеннолетние и их родители будут мотивированы к сотрудничеству с названными учреждениями. Выполнение других заданий ведущими учреждениями индивидуально-профилактической работы зависит от их возможностей и условий деятельности, в частности, от возможностей работников УИИ систематически проводить беседы с несовершеннолетним, вызывать его и его родителей для проведения профилактических мероприятий, собирать о несовершеннолетнем необходимую информацию и привлекать к работе с ним другие службы, а также от способности УМДН осуществлять профилактические мероприятия непосредственно в социальной среде, окружающей несовершеннолетнего.

Таким образом, индивидуально-профилактическая работа УИИ с несовершеннолетними, осужденными к наказаниям, не связанным с лишением свободы, должна предусматривать диагностику причин и условий, которые могут привести конкретного несовершеннолетнего к асоциальным поступкам; выявление и коррекцию убеждений несовершеннолетнего, лежащих в основе его противоправного поведения, мотивирование выполнения несовершеннолетним условий альтернативных наказаний, воздержание от асоциальных поступков и работы над устранением их причин; выявление проблем несовершеннолетнего и консультирование по вопросам их преодоления, информирование несовершеннолетнего относительно его прав и правовых возможностей решения проблем; выявление неадекватной педагогической позиции родителей и консультирование по вопросам воспитания ребенка; организацию взаимодействия несовершеннолетнего и его родителей с другими учреждениями, которые могут помочь в устранении причин и условий противоправного поведения несовершеннолетнего. К числу заданий УМДН в таком случае можно отнести выявление и устранение негативного влияния на несовершеннолетнего окружающей среды по месту проживания. Привлечение других организаций и учреждений зависит от причин противоправного поведения конкретного несовершеннолетнего и местных условий и возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатирьев І.Г. Теорія і практика виконання кримінально-виконавчою інспекцією покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: Монографія. К.: Атіка, 2005. 312с.

2. Запорожець О.Д. Профілактична діяльність кримінальної міліції у справах неповнолітніх: Методичні рекомендації. К.: Національна академія внутрішніх справ України; Науково-дослідний ін-т проблем боротьби зі злочинністю, 2002. 44с.

3. Лютий В.П. Ресоціалізація неповнолітніх, звільнених від відбування покарань з випробуванням // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. Вип. 12. Ін-т проблем виховання. К.: 2008. С. 197-204.

FACE-TO-FACE OFFENSIVE ACTIVITY WORK FOR MINORS WHO HAVE CONVICTED WITH ALTERNATIVE SENTENCING

© 2014

V.A. Turina, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of Chair in «Sociology and Psychology»
Kharkov National University of Internal Affairs, Kharkov (Ukraine), turina-v@mail.ru

УДК 378.147: 378.162.33

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРАДИЦИОННОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2014

П.А. Федоров

*ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), ingenernaya_grafika@mail.ru*

М.М. Абдуллин

*ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), ingenernaya_grafika@mail.ru*

С.О. Андриянова

*ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), ingenernaya_grafika@mail.ru*

Г.В. Решетнев

*ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), ingenernaya_grafika@mail.ru*

Целью исследования является совершенствование традиционного способа обучения, путем интеграции инновационных образовательных технологий, на примере общетехнических дисциплин. Уделено особое внимание разработке программированного элемента – «файл-консультанта», наиболее оптимального при обучении студентов, многократно просматривать ход решения любого фрагмента задачи, в масштабе удобном для восприятия и регулируемым темпом показа.

Существующие образовательные технологии не всегда помогают студенту в освоении материала, особенно это заметно при дистанционном методе обучения и при обучении студентов с ограниченными возможностями.

В качестве основных методов исследования были использованы элементы контроля качества успеваемости студентов путем тестирования и социологического опроса студентов.

В результате исследований были подготовлены и апробированы тематические «файл-консультанты». Получено концептуально новое решение в преподавании с использованием «файл-консультанта», которое позволяет осуществить интеграцию инновационного способа обучения в традиционный. Результаты апробирования в течении пяти лет показали, что данный способ обучения положительно влияет на успеваемость студентов, мотивирует их к творческой работе и решению поставленных сложных инженерно-графических задач.

В течение последних пяти лет «файл-консультанты» успешно проходят апробацию в образовательном процессе многих вузов России и ближнего зарубежья. Так, например, среди студентов первого и второго курсов Горно-нефтяного (ГНФ) и Архитектурно-строительного (АСФ) факультетов ФГБОУ ВПО УГНТУ было выборочно проведено анкетирование в 2012 г., с целью изучения мнения студентов к инновационным технологиям при подготовке контрольно-графических работ. Один из вопросов был посвящен использованию «файл-консультантов». Общее число респондентов составило 250 человек. По результатам анкетирования установлено, что 67 % респондентов ГНФ и 37% респондентов АСФ использовали файл-консультанты. Остальные выполняли задания по традиционной методике. В целом анкетирование показало, что среди студентов использующих файл-консультанты в подготовке контрольно-графических работ, они были одобрены и заняли достойное место. Студенты высказали пожелание преподавателям других дисциплин разрабатывать и внедрять данную технологию обучения.

В общей сложности нами было разработано 12 файл-консультантов, на 3 из которых было получено свидетельство на базу данных выданных Роспатентом. Считаем, что и в будущем необходимо расширять область применения файл-консультантов в традиционном и дистанционном образовательном процессе.

Проведённый анализ использования «файл-консультантов» позволяет рекомендовать расширить область применения данного способа для специальных технических дисциплин. Наличие электронного помощника в виде «файл-консультанта» оказывает положительное влияние на подготовку студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин М.М., Федоров П.А., Андриянова С.О. Тенденции развития использования инновационных образовательных технологий в подготовке профессиональных кадров в строительных вузах России // Материалы научно-методической конференции «Учебный процесс в вузе в современных условиях». Уфа, АН РБ, Гилем, 2012. С. 21-23.

2. Абдуллин М.М., Федоров П.А., Верещагина Т.А. Об опыте использования учебно-электронного комплекса «Инженерно-геологическая графика» в учебном процессе // Материалы международной научно-методической конференции посвящённой 80-летию АГТУ «Научно-методические проблемы графической подготовки в техническом вузе на современном этапе». Астрахань, АГТУ, 2010. С. 7-9.

3. Козлова И.В. Мельникова В.Е. Перспективы использования интегративной модели графической подготовки студентов в вузе при переходе на образовательные стандарты нового поколения // Международная научно-практическая интернет-конференция февраль-апрель «Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе в условиях перехода на образовательные стандарты нового поколения». Пермь, ПГТУ, 2010. С. 25-33.

4. Хайдаров Г.Г., Алексеев С.Ю., Хайдаров А.Г., Хайдаров В.Г. Объяснения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики с помощью обучающих видеоклипов // Материалы международной научно-методической конференции посвящённой 80-летию АГТУ «Научно-методические проблемы графической подготовки в техническом вузе на современном этапе». Астрахань, АГТУ, 2010. С. 184-185.

5. Ботвинникова А.Д. Новые технические средства обучения. М.: Изд-во «Просвещение». Вып. 6, 1967. С. 189-206.

IMPROVEMENT OF THE TRADITIONAL WAY OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES

© 2014

P.A. Fedorov

Ufa State Oil Technical University, Ufa (Russia), ingenernaya_grafika@mail.ru

M.M. Abdullin

Ufa State Oil Technical University, Ufa (Russia), ingenernaya_grafika@mail.ru

S.O. Andriyanova

Ufa State Oil Technical University, Ufa (Russia), ingenernaya_grafika@mail.ru

G.V. Reshetnev

Ufa State Oil Technical University, Ufa (Russia), ingenernaya_grafika@mail.ru

УДК 316.33

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2014

А.Б. Фокина, ассистент кафедры «Экономики, организации и управления производством»

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», Тюмень (Россия), afokina@tsoгу.ru

Изменения в мировом пространстве, проявляющиеся в форме глобализации, регионализации, перехода к обществу знаний, массовой информатизации, стремительного развития современных информационно-коммуникационных технологий охватывают различные сферы деятельности современного социума, обуславливая перемены и в российском образовательном пространстве.

Известно, что успешность общественного развития во многом определяется эффективностью функционирования образовательной системы. Вместе с тем, в виду ее свойств - самоорганизации и открытости, а также современных тенденций, потенциала системы становится недостаточно для обеспечения высокой конкурентоспособности отечественного образования.

Выход из ситуации видится в трансформации образовательного пространства, способного интегрировать существующие элементы системы образования, расширить социальные среды учебных заведений различных уровней, тем самым накопить и реализовать передовой опыт формирования и реализации профессионального потенциала обучающихся, играющего одну из ведущих ролей в социально-экономическом развитии страны.

Выявление векторов и разработка инструментов развития образовательного пространства возможны при условии тщательного анализа его трансформации в последние десятилетия.

Рассмотрим основные направления трансформации.

Во-первых, происходят принципиальные изменения в социальной структуре образовательного пространства: его центром становится человек – как носитель человеческого капитала и потенциала; следовательно, главной задачей образования становится адаптация обучающей среды к персональному потенциалу, ценностям обучающихся, индивидуализация обучения.

В связи с этим изменяется социальная функция преподавателя: роль транслятора знаний сменяется ролью наставника, посредника между образовательным пространством и обучаемым. Трансформируется характер социального взаимодействия преподавателя и

обучающегося: традиционные отношения, при которых преподаватель для обучающегося являлся «высшей» инстанцией, сменяются отношениями сотрудничества, когда преподаватель становится помощником учеников в формировании и развитии профессионального потенциала.

Проблема данного направления трансформации заключается в инертности образовательных ценностей преподавателей и обучающихся, приверженности к традиционным отношениям в процессе обучения.

Во-вторых, происходит интеграция российского профессионального образования в международное образовательное пространство посредством вхождения России в Болонский процесс в 2003 г., в рамках которого предпринимаются меры по преодолению узкой специализации, повышению гибкости образовательных программ, внедрению единых, федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, предоставляющих возможность индивидуализации и самостоятельности образовательных организаций.

Однако, в полной мере перечисленные средства не реализуются по причине недостатка стимулов к повышению качества. Часть системы профессионального образования остается закрытой для своих основных заказчиков. Развитие экономики предъявляет новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов и рабочих кадров. Необходимы целенаправленные усилия для преодоления диспропорций [1].

В-третьих, на государственном уровне осуществляется поддержка развития и использования информационно-коммуникационных технологий в различных сферах общества, в том числе и в образовании, т.е. реализовываются мероприятия по формированию информационного общества.

Так, в рамках «Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» на базе стажировочных площадок создаются центры справочно-методической и технической поддержки общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе [2].

В рамках мероприятия по формированию единой информационной системы сферы образования будет функционировать единая информационная система, объединяющая данные о сфере образования, начиная с уровня обучающегося.

Согласно статьи 13 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», к одним из общих требований к реализации образовательных программ относится использование различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, электронного обучения [3].

Также электронное образование является перспективным направлением модернизации образования согласно «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 гг.».

Проводимые мероприятия способствуют трансформации образовательного пространства посредством активного использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов.

Вместе с тем, информатизацией охвачены еще не все слои общества, качество трансформаций образовательного пространства не находится на высоком уровне. Свидетельством тому – не достаточно «живые» сайты образовательных учреждений, не достаточно высокий уровень навыков по работе в электронной образовательной среде как студентов, так и преподавателей, неравномерность объемов применения информационных технологий в образовательном процессе по территории РФ и другие социальные, психологические, правовые, технические проблемы)

К тому же, наблюдается противоречие – даже при наличии необходимых материальных, технических, кадровых ресурсов темпы развития виртуального пространства отстают от темпов появления новых прогрессивных образовательных технологий.

Несмотря на перечисленные проблемы и противоречия масштабы виртуализации образовательного пространства будут возрастать.

С одной стороны, становление электронной образовательной среды видится как прогрессивное социальное явление, создающее возможности объединения людей в целях профессиональной коммуникации, невзирая на государственные и прочие границы.

В свою очередь, расширение образовательного пространства будет способствовать формированию поликультурного характера образования, что создает перспективы улучшения качества человеческого потенциала. В современных условиях молодежь пользуется гораздо большей автономией, чем это было раньше. Подрастающее поколение не отягощено прошлым социальным опытом, но это не означает, что оно более адекватно включается в социальную реальность. Освоение будущего базируется на способности пересматривать свои взгляды по отношению к изменяющейся ситуации. Поэтому расширение образовательного пространства позволит не только в большей мере реализовать свободу выбора, но и осуществить жизненное, в том числе профессиональное, самоопределение. Обучающиеся в новом образовательном пространстве могут создавать ситуацию субъектности, когда, обеспечивая собственные горизонты, они привыкают заботиться не только о себе, но и о других.

С другой стороны, виртуализация несет в себе угрозу трансформации традиционных ценностей представителей различных национальностей, может обусловить противоречия между традиционными и инновационными ценностными основаниями жизненного самоопределения молодежи. Тем не менее, при грамотной, социально ориентированной организации образовательного процесса возможен учет образовательных предпочтений представителей различных национальностей, что будет способствовать сохранению их социокультурной идентичности.

Решение проблем трансформации образовательного пространства, а также реализация его потенциала возможны при условии использования социальных технологий управления, учитывающих ценности участников образовательного пространства, а также мировые тенденции развития общества и образования. При условии успешной, социально ориентированной трансформации образовательное пространство будет способствовать формированию профессионального потенциала обучающихся, мультипликативному эффекту роста темпов модернизации России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

2. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы. Режим доступа: <http://www.fcpro.ru/the-concept-of-the>.

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

TOWARDS THE PROBLEMS OF TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SPACE

© 2014

A.B. Fokina, postgraduate student of the department «Economics, organization and management»

Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen (Russia), afokina@tsogu.ru

КОМПОНЕНТЫ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

© 2014

Н.Н. Фокина, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Социально-культурной деятельности»

ФГБОУ ВПО «Пермская государственная академия искусства и культуры», Пермь
(Россия), fokina_uvr@mail.ru

В 2013 году кафедрой социально-культурной деятельности Пермской государственной академии искусства и культуры (далее по тексту – ПГАИК) было проведено исследование по изучению «базовой культуры личности» среди студентов творческих специальностей, в ходе которого опрошено 150 студентов.

Преимущественно возраст респондентов – 18-24 года. По гендерному признаку отмечено следующее соотношение 70 % женщин (105) и 30 % мужчин (45).

Результаты исследования во многом подтвердили теоретические аспекты таких исследователей как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Г.М. Коджаспирова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И Соколова, В.А. Караковский, а также убеждения и взгляды таких теоретиков и практиков как М.К. Ганди, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, И. Кант, Л. Кольберг, И. Гёте, М. Козакевич, В.Е. Каган.

Цель современного образования – формирование всесторонне развитой культурной личности. Культура личности – это уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований; совокупность компетенций (круг вопросов, в которых личность обладает познаниями, опытом): информационных, мировоззренческих, социальных, политических, нравственных, поведенческих и др. [Коджаспирова, с. 226].

Именно этому посвящена 8-ая глава учебника «Педагогика» Г.М. Коджаспировой, которая выделяет основные компоненты базовой культуры личности и пути их формирования.

Рассмотрим теоретические и эмпирические аспекты следующих компонентов: «культура жизненного самоопределения», «интеллектуальная культура личности», «нравственная культура личности», «эстетическая культура личности», «культура труда и экономическая культура личности».

Культура жизненного самоопределения

Понятие самоопределение (англ. self-determination) – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы. До последнего времени тема самоопределения была неактуальна для отечественной социокультурной ситуации [2, с. 893].

Готовность к самоопределению предполагает готовность личности к выбору своего трудового, профессионального пути, осознание собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей и складывается, прежде всего, из системы усвоенных личностью ценностей, формирующегося мировоззрения.

Таким образом, культура жизненного самоопределения – это осознание человеком себя как субъекта собственной жизни, умеющего принимать решения и нести ответственность за свои действия и поступки [3, с. 226].

В вузе за данное направление, по мнению студентов ПГАИК отвечают студенческие объединения. Среди студенческих объединений, которые организуют культурную жизнь вуза студенты отметили: профсоюз 66,4 %; студенческий клуб – 86,8 %; старостат – 13,8 %; деканат – 27 %; совет общежитий – 20,4 %; другие объединения – 9,2 %. В ка-

честве других видов объединений, которые организуют культурную жизнь вуза студенты ПГАИК называли студенческое научное общество и радио.

Интеллектуальная культура личности

Понятие интеллект (лат. *intellectus* – разумение, познание) – система познавательных способностей индивида. Интеллект очевиднее всего проявляется в легкости научения, способности быстро и легко приобретать новые знания и умения, в определении неожиданных препятствий, в способности найти выход из нестандартной ситуации, умении адаптироваться к сложной, меняющейся, незнакомой среде, в глубине понимания происходящего, в творчестве. Высший уровень развития интеллекта определяется по уровню развития мышления, рассматриваемого в единстве с другими познавательными процессами – восприятием, памятью и т.п. [2, с. 418].

Знания и умения в области культуры умственного труда, умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, заниматься самообразованием составляют содержание понятия *интеллектуальной культуры*. Интеллектуальная культура формируется в процессе *умственного воспитания*, которое осуществляется в процессе обучения и во внеучебной работе [3, с. 228].

В качестве источников информации о культурных мероприятиях вуза студенты называли: вузовская газета – 40,8 %; вузовские радиопередачи – 17,1 %; сайт вуза – 9,2 %; объявления (афиши) – 73,7 %; друзья – 78,9 %; другие источники – 9,2 %. Среди других источников информации о культурных мероприятиях вуза студенты называли – студклуб, старостат групп, профсоюз.

Наиболее предпочтительными источниками культурной продукции для студентов являются: ТВ – 92,8 %; газеты – 48,7 %; журналы 40,8 %; культурно-досуговые учреждения – 86,2 %; Интернет-ресурсы – 42,1 %.

В качестве предпочитаемых телеканалов студенты назвали: Первый канал – 92,8 %; Россия – 80,9%; НТВ – 64,2 %; ТНТ – 75,7 %; Культура – 76,4 %.

Среди культурно-досуговых учреждений наибольшей популярностью у студентов пользуются: кинотеатры – 79,5 %; театры – 77,8 %; дворцы, дома, клубы культуры – 89,1 %; музеи, выставочные залы – 62,7 %.

Тематика предпочитаемых студентами ПГАИК Интернет-ресурсов охватывает учебные порталы, социальные сети (общение on-line), музыкальные сайты.

Наиболее популярными среди студентов ПГАИК газетами являются «Новости культуры», «Литературная газета», «Комсомольская правда».

Из журналов студенты ПГАИК отдают предпочтение таким изданиям, как «*Cosmopolitan*», «Вокруг света», «Компьютерные игры».

Отвечая на вопросы о предпочтениях тех или иных культурных продуктов, студенты указывают конкретные названия: оперные постановки – 17,8 %; театральные спектакли – 49,3%; хореографические постановки – 35,5 %; книги – 44,7 %; телевизионные передачи – 34,4 %.

Нравственная культура личности

Понятие нравственность – внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [5, с. 423].

Русский философ И.А. Ильин считал, что педагогика есть искусство делать человека нравственным. Нравственная культура формируется в процессе нравственного воспитания. Нравственное воспитание – формирование отношений к Родине, общественной системе и государству, к людям, к труду, к самому себе на уровне общечеловеческих норм гуманистической морали, культуры общения, способности к их совершенствованию.

нию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального поведения.

Как форма общественного сознания мораль представляет собой совокупность правил, требований, норм, регулирующих отношения и взаимодействие людей, их поведение. Она обусловлена обществом, однако человек свободен в выборе норм поведения, несет ответственность за свой выбор. Как писал И. Кант, мораль есть учение не о том, как мы должны сделать себя счастливыми, а о том, как мы должны стать достойными счастья.

Нравственную структуру личности составляют знания, чувства и отношения, поведение, воплощающиеся в нравственном идеале, этических ценностях и нормах, моральной мотивации и этических оценках. Нравственным является тот человек, для которого нормы морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы поведения.

Выделяют следующие уровни нравственного развития: доморальный – синкретический и конвенциональный – и автономной морали (Л. Кольберг).

Формирование самоуважения личности – одна из значимых задач нравственного воспитания. Не уважая себя, человек никогда не научится уважать других людей. И. Гёте писал, что самоуважение – исток нашей нравственности; способностью ценить других определяется наше поведение.

Этическое воспитание – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений, сознательной дисциплины. Оно является составляющей нравственного воспитания. Один из его главных методов – этические беседы [3, с. 230].

Осуществляя нравственное воспитание, следует руководствоваться словами И. Гёте, который говорил, что там, где приходится больше не быть нравственным, человек теряет всякую власть надо всем.

Все вышеперечисленное студенты познают благодаря формам организации культурной жизни в вузе в целом и на факультетах. Студенты назвали следующие формы организации культурной жизни в вузе: кружки – 35,5 %; массовые мероприятия – 62,5 %; сотрудничество с государственными учреждениями культуры – 41,4 %; конференции – 50%; самодеятельные коллективы – 34,2 %; дискотеки – 17,1 %; КВН – 52%; лектории – 10,5 %; другие формы – 1,3 %. Несмотря на это формы организации культурной жизни на факультетах следующие: кружки и объединения по интересам – 16,4 %; массовые культурно-досуговые мероприятия и акции, приуроченные к памятным датам – 34,2 %; сотрудничество с государственными учреждениями культуры – 29,6 %; организация конференций, круглых столов, дискуссий по проблемам культуры – 21,7 %; организация самодеятельных творческих коллективов – 19,7%; дискотеки – 6,6 %; КВН – 20,4 %; лектории – 5,9 %; другие формы – 2 %. Среди других форм организации культурной жизни в вузе и на факультете студенты ПГАИК называли радио, турслеты, посвящения в специальность (профессию).

Студенты ПГАИК называют следующие виды внутривузовских мероприятий, направленных на формирование нравственных качеств студентов: Студенческая концертно-театральная весна, конференции, концерты. При этом 68,4 % студентов не назвали ни одного мероприятия такого рода; 19,7 % назвали только 1 мероприятие; 6,6 % – 2 мероприятия; 3,9 % – 3 мероприятия; 1,3 % – 4 мероприятия. Эффективность перечисленных выше мероприятий студенты ПГАИК оценивают в среднем на 5,1 баллов из 10.

Эстетическая культура личности

Понятие эстетика – термин, разработанный и специфицированный А.Э. Баумгартеном в трактате «Aesthetica» (1750-1758). Предложенное Баумгартеном на-

волатинское лингвистическое образование, восходит к греческому прилагательному «эстетикос» - чувствующий, ощущающий, чувственный, от «эстетис» - ощущение, чувствование, чувство, а также, переносное «замечание, понимание, познание» [2, с. 1272].

В.А. Сухомлинский важнейшей задачей эстетического воспитания считал научить ребенка видеть в красоте окружающего мира духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в их дальнейшем обогащении, развитие творческих способностей.

Составными элементами эстетического воспитания как более широкого понятия являются художественное образование и художественное воспитание. Художественное образование – процесс освоения студентами совокупности знаний, умений, навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного, в том числе самодеятельного, творчества. Художественное воспитание – процесс формирования у молодежи способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им; потребности в художественно-творческой деятельности и создании эстетических ценностей.

Цель системы эстетического воспитания – обеспечить *целостное* эстетическое развитие личности, что связано с решением следующих *задач*:

- воспитать эстетические чувства;
- сформировать эстетическое сознание;
- обогатить личность художественно-эстетической культурой, пониманием произведений искусства;
- развить с помощью занятий искусством природные силы и психические свойства личности: музыкальный слух, художественную зоркость, творческое воображение, оригинальное мышление;
- обучить начальным, самым общим навыкам самостоятельной деятельности в искусстве.

Эстетическое чувство – субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением к эстетическому предмету. Оно выражается в духовном наслаждении или отвращении, сопровождающем восприятие и оценку данного предмета в единстве его содержания и формы.

Эстетическое сознание – совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, вкусов, благодаря которым человек получает возможность достоверно определять эстетическую ценность окружающих его предметов, явлений жизни, искусства [3, с. 238-241].

Эстетическое воспитание студентов осуществляется с помощью средств эстетического воздействия, под которыми понимается любая реальность – духовная и материальная, мир предметов и явлений, которые способны вызвать ответную эстетическую, эмоциональную и интеллектуальную реакцию.

До поступления в вуз творческие кружки посещали 78,3 % студентов. Из них 19,3 % посещали более 2 и более кружка. Наиболее часто респонденты называли танцевальные кружки, ДМШ, ДШИ, художественные студии. Во время учебы в вузе посещаемость студентами ПГАИК творческих кружков составляет 35,5 %. Из них 24,1 % посещают 2 и более кружка. Наиболее популярными среди них являются танцевальные коллективы, хоры, ансамбли, КВН.

95,4 % студентов ПГАИК реализуют себя в художественно-эстетической сфере. Из них: руководитель художественного коллектива – 21,7 %; самодеятельный исполнитель – 57,2 %; зритель – 60,5 %.

Направлениями деятельности вуза, которые вносят вклад в развитие культуры и искусства Пермского края, студенты ПГАИК считают: приобщение населения к культуре; проведение конференций; фестиваль Студенческая концертно-театральная весна.

Реальную включенность вуза в культурную жизнь Перми и Пермского края студенты ПГАИК оценивают в среднем на 6,8 баллов из 10.

Потенциальную включенность вуза в культурную жизнь Перми и Пермского края студенты ПГАИК оценивают в среднем на 8,4 баллов из 10.

Культура труда и экономическая культура личности

Трудовое воспитание – совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, сознательный выбор профессии [3, с. 234].

Для 50,7 % студентов ПГАИК руководство творческой деятельностью или участие в ней является средством зарабатывания денег.

Таким образом, все компоненты базовой культуры личности взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому в реальном учебно-воспитательном процессе сложно выделить в изолированном виде формирование любого из них, но преподавателю высшей школы необходимо знать их совокупность, специфические задачи и особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Сентябрь, 1997. 112с.

2. Всемирная энциклопедия: Философия / науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ, 2001. 1312с.

3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М. Гардарики, 2007. 528с.

4. Макаренко А.С. Сочинения: [в 7 т.] / под ред. И.А. Каирова и др. - М.: Изд-во АПН. 1950. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. 1951. 512с.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944с.

THE COMPONENTS OF PERSONALTY'S BASE CULTURE: TERMINOLOGICAL AND EMPIRICAL ASPECTS

© 2014

N.N. Fokina, candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer at social-cultural activity department

Perm State Academy of Arts and Cultural, Perm (Russia), fokina_uvr@mail.ru

**А.С. МАКАРЕНКО КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ-РЕФОРМАТОР
(К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ)**

© 2014

А.А. Фролов, доктор педагогических наук, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко»

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород (Россия), ilaltdin@mail.ru

С.И. Аксёнов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко»

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород (Россия), aksen_82@mail.ru

«А.С. Макаренко – социальный педагог-реформатор» - такая характеристика, предложенная в начале 2000-х М.В. Богуславским и А.А. Фроловым, - подтверждена в Итоговом документе международной научно-практической конференции «Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)». Она прошла в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина 28-29 марта 2013 г., посвящена 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко [1, с. 249].

В работе конференции приняли участие К. Кувабара (Япония, Хоккайдский педагогический университет, Саппоро), Н. Сицилиани де Кумис (Италия, Университет Ля Сапиенца, Рим), Э. Меттини (Италия, Пиза), Р. Райт (США, Калифорнийский университет, Сан-Бернардино), Г. Хиллиг (Германия, Марбургский университет), А.В. Ткаченко (Украина, Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко), Б.Н. Наумов (Украина, Харьковский национальный педагогический университет).

В январе 2014 г. в исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» НГПУ в беседах с Т. Халворсеном (Норвегия, Университет Нордланда) обсуждено сделанное лабораторией еще в 2005 г. заключение: макаренковское творчество в педагогике – это «социально-культурное явление большого масштаба»; его значение точно соответствует положению: «классика всегда современна».

Признание А.С. Макаренко классиком педагогики началось в западном мире (преимущественно в Федеративной Республике Германия) во 2-й половине 1950-х годов. Высок его авторитет в мире. Его необычайно успешный и длительный опыт педагогического учреждения в целом, научные труды, художественно-педагогические произведения ярко представляют отечественную педагогику в международном педагогическом сообществе.

История освоения и разработки наследия А.С. Макаренко с 1939 г. по 2005 г. в СССР, России и мире освещена в нашей книге [2]. В ней дан конкретный материал по 20 зарубежным странам, показаны важные работы 1500 человек, в том числе 570 зарубежных специалистов.

Предыстория макаренковского социально-педагогического творчества прослеживается в «Хрестоматии по истории социальной педагогики и воспитания», в 2-х томах [3]. В ней представлены 30 авторов по зарубежной истории и 45 по отечественной истории, включая и тех, кто «не вписывается» в современный общественно-политический контекст. Это первая хрестоматия по истории «собственно-воспитания», в его принципиальном отличии от обучения-образования.

Нижегородская лаборатория «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» (действует с 2003 г.), представляя эту педагогику как науку о воспитании (в отличии от «ди-

дактической педагогики») и как социальную педагогику (в отличии от индивидуалистической), - в 2007 г. приступила к изданию нового собрания макаренковских трудов.

Оно должно соответствовать современному состоянию макаренковедения, отражать прошедшие в последние 4 десятилетия качественное преобразование макаренковедения и кардинальные социально-экономические изменения в стране и мире [4]. Издание существенно дополняет изданный ранее 8-томник [5] многочисленными выявленными в последние десятилетия работами А.С. Макаренко, подготовительными материалами, различными записями, деловыми и личными письмами. Опубликованное ранее сверяется с первоисточниками, дается в полном виде, с устранением необоснованной редакторской правки. Уточнены датировка и наименования материалов.

Характеризуя А.С. Макаренко как социального педагога-реформатора, издание в едином комплексе и в общей хронологии представляет его педагогические и художественные произведения, публицистические выступления, этические и литературоведческие разработки, рецензии, конспекты. Впервые широко дана документация его колонии-коммуны и связанных с ней различных государственных и общественных организаций. Его теоретические и практические разработки не отделяются.

Все это обозначается на фоне происходящих в стране в 1920-1930-х годах общественно-политических событий и главных изменений в системе образования и педагогической науки. Макаренковская педагогика предстает в «общем потоке жизни», в неразрывной связи с «педагогикой общества», с государственной и общественной историей. Содержащийся в каждом томе обширный именной указатель свидетельствует о широких и многообразных общественных связях А.С. Макаренко. Обнаруживаются основы его научной биографии и личные качества как человека и профессионала-педагога.

Таким образом придается должное, фундаментальное значение сказанному А.С. Макаренко в последний год жизни: «Я везде и всегда, всюду остаюсь педагогом». Исследуя его творчество как социального педагога, необходимо активизировать рассмотрение его наследия в полном объеме, во всей необычайной многогранности, сложности, органической цельности и в очень динамичном развитии.

Новое издание содержит элементы «учебной книги». Каждый том имеет: Предисловие, включающее некоторые современные макаренковедческие публикации теоретико-методологического характера; развернутые комментарии, отражающие современные достижения макаренковедения (комментарии даются не в конце книги, а сразу за публикацией каждого текста А.С. Макаренко); Учебно-методический материал – к содержанию каждого тома: тематика рефератов и исследований, список макаренковедческих публикаций, произведенных за 1-2 года до издания тома. В его начале в виде эпитафий отмечены идеи, мысли А.С. Макаренко, имеющие ключевое значение.

Издание производится в 9 томах, изданы первые 6 томов; 7-й том готовится к печати, 8-й том в компьютерном наборе. Художественно-педагогические произведения А.С. Макаренко (широко доступные читателям) даются лишь в наиболее существенных фрагментах. Это позволило насытить издание множеством новых материалов, не допуская его «разбухания».

Существо социальной педагогики А.С. Макаренко можно обозначить в его словах (сер.1934 г.): «...Мы решительно отказались от индивидуальной инструментальной воспитательного процесса, положившись всецело на организующее влияние коллектива [учреждения], а еще больше на организующее влияние всей советской жизни, на влияние сложных, широких впечатлений жизни и – самое главное – влияние собственных активных движений, упражнений и переживаний коммунара. Это метод создания нового [социально-нравственного] опыта». [4, Часть 3, с. 217].

А.С. Макаренко совершил исторический прорыв в педагогике, преодолев традиционное разделение воспитания «в широком смысле», как социального явления (выходяще-

го за пределы предмета педагогики), - и воспитания «в узком смысле» (как «педагогической деятельности», целенаправленной, гарантирующей какой то воспитательный результат). Это основа основ его блестящего успеха как педагога-практика и теоретика.

Концепция социально ограниченной «педагогической деятельности», изначально обреченная на иллюзорные и мизерные результаты, в форме «парной педагогики» (лишь персональных отношений «воспитатель-воспитанник»), - сейчас убедительно демонстрирует полную неспособность решать проблемы воспитания. Это, правда, вполне удовлетворяет тех, кто стремится «ликвидировать» воспитание вообще или подменить его «развитием личности» по якобы природой заданной «программе».

Социально-педагогическая концепция А.С. Макаренко доказана 5-летним опытом работы коммуны им. Ф.Э. Дзержинского вообще без штатных воспитателей. С 1930 г. коллектив коммунаров в составе 150-500 человек, при организованных выпусках и приеме новых воспитанников, успешно функционировал и развивался в условиях интерната, самоуправления, самообслуживания, частичного самообеспечения, сочетания производственной и школьной работы, многообразной клубной и спортивно-оздоровительной деятельности. Этот коллектив мог в полном составе совершать длительные летние походы предельной сложности.

В колонии им.М. Горького и коммуне им.Ф.Э. Дзержинского действовал не просто «детский коллектив» с «детским самоуправлением», а трудовой «воспитательный коллектив» педагогического учреждения в целом – подростков, юношества и педагогов, администрации, квалифицированных рабочих, мастеров, инженерно-технических работников. Материальной и мотивационной основой этого единого коллектива был производственный труд, его богатейший духовно-нравственный смысл, насущные потребности и огромные возможности для полноценного воспитания и развития личности и индивидуальности.

Это не «труд-работа» профессионала-батрака; было «трудовое хозяйствование»: воспитанники включались в управление производством. Соединение воедино административно-правового регулирования и самоуправления вело к господству в коллективе нравственных принципов и норм, общественного мнения, традиций, мотивов долга и чести, достоинства, стыда и позора.

«Одухотворение труда» как «основа человеческой жизни и культуры» [4, Часть 6, с. 105] ведет к кардинальному преобразованию всей системы педагогики и воспитания.

«Воспитательный коллектив» А.С. Макаренко – это, как он выражался, «одухотворенный коллектив», в своей жизненной практике воодушевленный реальным участием в закреплении достижений культуры, в решении современных социально-экономических задач и созидании лучшего будущего для всех и каждого.

В этом смысле исследователи устанавливают преемственную связь творчества А.С. Макаренко и американского педагога, психолога, реформатора образования *Дж. Дьюи*, который стремился превратить школу в творческую «социальную лабораторию». Как определено в первом североамериканском докторском макаренковедческом исследовании (Дж. Боуэн, 1962г.), Дж. Дьюи и А. Макаренко «полагались на социальный реконструктивизм – применение педагогических методов к социальным проблемам» [цит. по 6].

Методологическая позиция А.С. Макаренко может быть поставлена в непосредственную связь с положениями Дж. Дьюи: «Воспитание – это основной метод социальных преобразований и прогресса»; «Школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям... Само воспитание есть уже жизнь, а не подготовка к ней» [7, с. 48, 54].

Американские профессора *Т. Геринг, Ф.Б. Бауэрс, Р. Райт* провели специальное исследование: «Антон Макаренко – Джон Дьюи Советского Союза?» [6, его фрагментарное изложение – в ж. «Народное образование», М., 2011, № 5]. Эта тема рассматривается в нашей публикации [8].

Американский социолог *Ф. Фукуяма* при изучении экономического состояния некоторых современных стран, тесно связывает их успехи с сокращением роли административно-правовых регуляторов. Усиливается значимость «социального капитала», он «вырастает из приоритета социальных добродетелей над индивидуальными». Экономическая эффективность возрастает при развитии доверия и коллективности в обществе, активизации нравственных обстоятельств, в процессе привлечения работников к исполнению хозяйственно-управленческих функций [8, с. 26, 54 и др.]. Об этом говорится в наших публикациях [10, 11].

Ведущие советские экономисты *Л.И. Абалкин* и *Г.Х. Попов* в конце 1980-х гг. рассматривали вопрос о значимости макаренковского наследия в аспекте экономического развития страны [12, с. 166-167; 13].

Социально-педагогический смысл объединения административного управления и самоуправления в опыте А.С. Макаренко раскрывается в нашей статье [14].

Жизненно-ориентированная социальная педагогика А.С. Макаренко является глубоко природосообразной. Это творческое развитие выдвинутой *Ж.Ж. Руссо* концепции «естественного», «свободного» воспитания. Подчиняя влечения воспитанника лишь жизненной необходимости и побуждая к разумно-целесообразным, полезным действиям, она устраняет в воспитании искусственность и принудительность, открывает возможность «свободного проявления» личности [15, с. 93]. А.С. Макаренко изгоняет из воспитания «педагогическая нарочитость»; нужно обеспечить «свободу в самочувствии воспитанника», чтобы он мог «более просто и радостно переживать свое детство» [4, Часть 1, с. 168].

Э. Зауэрман (Германия, бывш. ГДР) творчество А.С. Макаренко показал в параллели с трудами бразильского социального педагога *П. Фрейри*, получившего в 1986 г. премию ЮНЕСКО за деятельность по «воспитанию в духе мира» [16, с. 144-198]. Отрицая официально действующие системы образования, П. Фрейри обосновал и апробировал программу «нового воспитания», превращения народа из объекта просвещения в субъект своего развития [3, с. 288-301]. Об этом – в нашей публикации [17].

В 1941 г. «Педагогическая поэма» издана на иврите на территории Палестины (государство Израиль с 1948 г.) в издательстве движения киббуцев «Библиотека рабочего». *Киббуцы*, сельскохозяйственные поселения социалистического типа, еще в догосударственный период истории Израиля сыгравшие важную роль в освоении новых земель и их защите – в своей организации, управлении, духовной жизни опирались на социально-педагогические идеи и опыт А.С. Макаренко [18, с. 280-288]. Слово «кибуц» означает: коллектив, общество, собрание.

Киббуцкое движение, пережив кризис в 1980-х гг. и реформирование в 1990-х гг., нашло пути своего развития в современном израильском государстве. Киббуцы освоили заводское производство, активно включились в финансовую и инновационную техническую деятельность. Во многих случаях они по производительности труда успешно конкурируют с частным сектором. В израильской экономике на киббуцы сейчас приходится более 30 % сельскохозяйственного производства и 10 % экспорта промышленных изделий [19, см. также 2, с. 375].

История киббуцев может показать, каким образом мог бы развиваться социально-педагогический опыт А.С. Макаренко в дальнейшем.

Известна и нуждается в изучении, обобщении практика молодежных трудовых самообеспечивающихся коммун, действующих в разных странах по принципу: «По-новому трудиться, по-новому жить, по-новому воспитывать детей». Среди них – организации по

преодолению наркозависимости несовершеннолетних и молодежи. Возникает «альтернативная педагогика», в ней отражаются идеи и опыт А.С. Макаренко, кибуцкого движения, лево-радикальной и религиозной идеологии [2, с. 276, 372].

Не так давно, в сентябре 2012 г. на Международном инвестиционном форуме в г. Сочи И. Адизес, авторитетный в мире американский специалист по менеджменту, сказал: «... Одну книгу я прочел в 10-летнем возрасте, это книга А. Гайдара «Тимур и его команда». А сегодня книга, которую я знаю до сих пор почти наизусть, - это «Педагогическая поэма» Макаренко. Это две книги, которые сделали меня тем, кто я есть» [20; «Педагогическую поэму» он читал на сербском языке].

История возникновения и освоения, разработки этого наследия может рассматриваться как конкретный материал для исследования явления «социализации». В этой работе нужно отказаться от абстрактно-схоластического подхода, выйти на уровень педагогики как науки общественно активной, «практически целесообразной» (А.С. Макаренко). Чтобы преодолеть размытость понятия «социализация», необходимо четко обозначить его специфику в связи с другими базовыми педагогическими понятиями: воспитание, обучение, образование.

Появившееся не так давно в нашем лексиконе под влиянием западно-европейской (преимущественно американской) социологической мысли и практики, понятие «социализация» имманентно содержит отрицание воспитания как такового. В становлении личности абсолютизируется влияние социальной среды и задача адаптации молодого поколения к существующему. До этого «ликвидация» воспитания шла путем подмены его «развитием» личности, в русле «педологического уклона в педагогике», как выражался А.С. Макаренко.

Плодотворное утверждение понятия социализации в отечественной педагогике может произойти на основе решительного перехода от «детской», «школьной» педагогики («в коротеньких штанишках») и «школы учебы» к педагогике социальной, где молодое и старшее поколения взаимодействуют, образуя «школу жизни, труда, воспитания».

Хорошим ориентиром в этом движении может стать мысль А.С. Макаренко: «воспитанию подвергается не только ребенок, школьник, а каждый гражданин на каждом шагу»; это воспитание совершается «либо в специально организованных формах, либо в формах широкого общественного воздействия» [4, Часть 6, с. 241].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы): материалы международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко (28-29 марта 2013 г.) / Сост. Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов, науч. ред. А.А. Фролов. Н.Новгород, 2013. 250с.
2. Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире (1939-2005 гг., критический анализ). Н.Новгород, 2006. 417с.
3. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: в 2 т. / Сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова, А.М. Кушнир. М., 2007. 304с. и 400с.
4. А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Части (тома) 1-6 /сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов. Н.Новгород, 2007-2013 гг.
5. А.С. Макаренко. Педагогические сочинения. В 8 т./сост. и коммент. А.А. Фролов (по всем томам), Л.Ю. Гордин и М.Д. Виноградова (по отдельным томам). М., 1983-1986.
6. T. Gehring, F.B. Bowers, R. Right. Anton Makarenko: «The John Dewey of the USSR?» journal of Correctional Education. Lanham: Dec. 2005, v.56, iss.4-327с.

7. Дж. Дьюи. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2010. С. 46-54.
8. Фролов А.А. Джон Дьюи и Антон Макаренко – две вершины социальной педагогики XX века // Народное образование. 2013. № 6.
9. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. М., 2004. 730с.
10. Фролов А.А. «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко // Вопросы экономики. 2010. № 8.
11. Фролов А.А. Человек в системе производства: новое в мировой практике организации труда и опыт А.С. Макаренко // Народное образование. 2012. № 2.
12. Абалкин Л.И. Обоснована ли тревога? Ответы экономиста на трудные вопросы // Звезда, 1989. № 2. С. 162-167.
13. Попов Г.Х. Взрослые болезни детского труда // Советская Россия. 1988. 12 марта.
14. Фролов А.А. Административное управление и самоуправление в педагогике А.С. Макаренко // Педагогика. 2009. № 5.
15. Фролов А.А. Идеи свободы и целесообразности в методологии педагогики А.С. Макаренко // Педагогика. 2013. № 2.
16. Sanerman Э. Anton Makarenko und Paulo Freiri. Makarenko-Forschung und Betreuungspedagogik // Makarenko in Ost und West, т.1/Hrly. S.E. Weitz, A.A. Frolov. Marburg, 1992. 283с.
17. Фролов А.А. А.С. Макаренко и П. Фрейри (Бразилия): сравнение основ социально-педагогической деятельности // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия. Матер. VIII нац. науч. конф. / сост. – ред. Г.Б. Корнетов. М., 2011.
18. Stand und Perspektiven der Makarenko-Forschung /Herig G. Hillig, S. Weitz. Munchen, 1994. 402с.
19. Дубсон Б.И. Кибуци. Путешествие в светлое будущее и обратно. М., 2008. 336с.
20. Адизес И. Выступление на Международном инвестиционном форуме в г. Сочи, сент. 2012 г. (запись синхронного перевода на русс. яз.)

A.S. MAKARENKO AS TEACHER AND SOCIAL REFORMERS (ON THE SOCIALIZATION EQUATION)

© 2014

A.A. Frolov, Doctor of Education, Scientific Research Laboratory Consultant «Educational pedagogy by A.S. Makarenko»

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named by K. Minin, Nizhny Novgorod (Russia),
ilaltdin@mail.ru*

S.I. Aksenov, Ph.D., Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy,
Researcher, Scientific Research Laboratory Consultant «Educational pedagogy
by A.S. Makarenko»

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named by K. Minin, Nizhny Novgorod (Russia),
aksen_82@mail.ru*

УДК 378.0011.3

СОЗДАНИЕ КРЕАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2014

А.Г. Цветкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы

*ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск (Украина),
businkabus@mail.ru*

Профессиональное самосовершенствование преподавателя высшей школы – актуальная проблема современной педагогической науки. Именно от способности преподавателя к саморазвитию, развитой потребности в самосовершенствовании зависит эффективность всего учебного процесса в высшей школе, успешное формирование личности студента.

В этих условиях создание креативно-развивающего образовательного пространства как раз способствует саморазвитию и является важнейшим условием профессионального самосовершенствования специалиста университета.

Остановимся подробнее на характеристике исследуемой категории.

Определимся с понятиями «пространство», «креативно-образовательное пространство», которые активно внедряются в современный образовательный тезаурус. Само возникновение понятия «пространство» в рамках педагогической науки – свидетельство того, что линейно-нормативная траектория развития личности, принятая до недавнего времени в педагогике, подвергается серьезному рефлексивному анализу. Пространство – категория философии, которая связана с категорией времени и рассматривается как форма существования материи. В педагогической науке существуют попытки связать простое эмпирическое представление о пространстве (как институте) и представление его как системы взаимосвязанных элементов [1, с. 90].

Исследователи, которые занимаются этой проблемой – С. Гершунский [2], В. Гинецкий [3], Б. Эльконин [1], В. Слободчиков [4], И. Фрумин [1] – сходятся во мнении, что «образовательное пространство» – прежде всего, определенная территория, которая связана с масштабными явлениями в области образования.

Подчеркнем, что «образовательное пространство» определяет характер образовательных процессов в целом, с отдельными компонентами, разнообразными условиями, связями, факторами, взаимодействиями субъектов. В образовательное пространство включены траектории развития студентов, преподавателей, образовательных институтов.

«Пространство» – форма существования объективной реальности, которая выражает отношения между существующими объектами, определяет порядок их размещения, плоскость, структуру и характеризует все формы и траектории движения материи (А. Цимбалару) [5].

Разноплановость и многозначность понятия «образовательное пространство» подчеркивают существующие в современном научном измерении варианты определения этого понятия. Так, А. Цимбалару, синтезируя взгляды ученых на этот вопрос, констатирует, что образовательное пространство определяется как:

- собственное пространство субъектов образования;
- дидактическое пространство;
- концептуальное пространство ценностного прогнозирования образования;
- общее образовательное пространство человеческой цивилизации;
- синоним понятий «социально-образовательное пространство», «духовно-педагогическое пространство», «воспитательное пространство».

В научной педагогической литературе можно проследить отождествление понятий «образовательное пространство», «образовательная среда». Яркие различия выделяет И. Шендрик [6]. Он акцентирует внимание на концептуальных отличиях представленных понятий:

1. Среда характеризуется статичностью, пространство – динамичностью, так как формирует и отображает элементы сложной системы связей образования.

2. Среда – данность, а пространство – это результат конструктивной деятельности [6, с. 37].

В. Слободчиков [4] определяет образовательное пространство с позиций совокупности образовательной среды, образовательных процессов и образовательных институтов. На первый план исследователь выдвинул фактор личности, провозглашая при этом, что «...образовательная среда есть однозначная и наперед заданная, среда начинается там, где осуществляется встреча (сретение) того, что строится (творческого) и того, что уже есть, где они совместно начинают его проектировать и прогнозировать – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [4, с. 183].

Достаточно полно определяет «образовательное пространство» О. Леонова, определяя его как «педагогическую реальность, которая заявляет о себе сосуществованием Человека и Мира через образование, содержит в себе и представляет собой баланс культурного и цивилизованного, определяя его через знаковость образовательной среды» [7, с. 36-40].

Таким образом, «образовательное пространство» – педагогическая реальность, которая отображает педагогическое взаимодействие его субъектов со всей совокупностью социальных связей, структурированной системой педагогических факторов, активизацией творческого потенциала участников образовательного процесса, характеризуется мощностью, интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой (качественный и количественный состав ее элементов, их расположение в пространстве и взаимодействие) (Цимбалару А.) [5].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем креативно-развивающее образовательное пространство как условие самосовершенствования личности преподавателя гуманитарных специальностей высшего учебного заведения. Креативно-развивающее образовательное пространство мы понимаем как креативно-духовное динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений. Продуктом этих отношений между субъектами образовательного пространства есть креативно-развивающая среда, которая и сама выступает субъектом анализируемого явления. В границах креативно-развивающего пространства университета создается благоприятный психологический климат, способствующий личностному росту всех участников образовательного взаимодействия – преподавателя, который становится на путь постоянного саморазвития, создания креативной творческой продукции, и студентов, которые становятся свидетелями и участниками творческой духовного взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения внутреннего индивидуального пространства самосовершенствования преподавателя и создания своего индивидуального пространства саморазвития.

Таким образом, креативно-развивающее образовательное пространство университета можно представить как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате которых осуществляется саморазвитие личности преподавателя, самосовершенствование его педагогического мастерства, расширение мировоззрения.

Остановимся на этих условиях детально. Эффективность создания creatively-развивающего образовательного пространства зависит от определения основной стратегии университета, прогнозирования его миссии, доктрины. Развитие университета идет по двум направлениям:

- определение приоритетных интересов университета;
- практическое осуществление образовательной модели, которая обеспечивает не только организацию учебной, методической и воспитательной работы, а выбор стратегии, направленной на саморазвитие и самосовершенствование всех субъектов образовательного пространства. Именно поэтому миссия высшего учебного заведения состоит в создании creatively-развивающейся среды как продукта представленного пространства.

Условием существования creatively-развивающего образовательного пространства выступают проектируемые желаемые качества и свойства последнего.

С этих позиций creatively-развивающую среду университета и личность педагога мы будем рассматривать как единую макросистему, гармоничное состояние которой становится необходимым условием саморазвития студента, группы студентов (микросистемы).

Как было отмечено выше, очень важно проектирование желаемых свойств creatively-развивающей среды ВУЗа. Опираясь на исследование Т. Дроновой, можно определить эти желаемые свойства как комфортность, свободу, «барокко креативности»:

- комфортное психолого-педагогическое окружение;
- свобода самореализации;
- вариативность креативности.

Комфортное психолого-педагогическое окружение – создание условий для высокоэффективного обучения, отдыха, педагогической деятельности, которая содействует физическому и психологическому самочувствию преподавателей и студентов. Главный и важный момент этой комфортности – духовность преподавателя, способность определять оптимальное насыщение и качество информационных потоков образовательного пространства для студента. Превышение уровня интеллектуальной информации приводит к негативным влияниям на преподавателя, на студента и на creatively-развивающую среду, которая может превратиться в агрессивную, что приводит к отторжению личности, нивелируя потребность в саморазвитии. Отстраненность вызывает негатив и со стороны преподавателя, и со стороны студента. Результатом может стать деградация образовательной среды.

Свобода самореализации связана с системой ценностей, внутренней неопределенностью. Педагогическая свобода – это учет внутренних потребностей преподавателя, студента стать самостоятельной личностью и получить свободу самореализации, самоутверждения этих потребностей. Субъекты образовательного процесса должны чувствовать свою профессиональную пользу, самооценку, потребность в саморазвитии в рамках creatively-развивающей среды. Это предоставляет свободу для проявления лучших качеств у педагога как носителя духовных ценностей и примера самосовершенствования для студента, который впитывает ценности свободы, осознавая свою самооценку, становясь на путь саморазвития.

Иными словами, вариативность креативности, насыщенность creatively-развивающей среды, «барокко креативности» (Т. Дронова) отображает интегрально-креативное качество образовательной среды – способность поддерживать творческую активность участников педагогического взаимодействия, достаточно высокий уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности. Это касается позитивной активности образовательной среды. Навязчиво-репрессивный контроль создает негативную активность [8, с. 78].

Таким образом, креативно-развивающая образовательная среда обладает способностью поддерживать и стимулировать творческую активность педагогов, студентов. Речь идет об активизации способности этой среды, которая проявляется в умении поддерживать профессиональное саморазвитие (умение «самости») и стимулировании творческого педагогического поиска.

Именно в такой среде с позитивно-активизирующими характеристиками возникает личностная заинтересованность педагога в самосовершенствовании. Такая среда провоцирует кризис индивидуальной компетентности – основания для саморазвития. Личность преподавателя, находясь в такой среде, впитывает ценности самосовершенствования, они становятся для нее личностно-значимыми, неотъемлемым атрибутом, характеристикой профессионального портрета, образа.

Налицо прямая зависимость. Креативно-развивающая среда наполнена ценностным смыслом, духовно-профессиональными качествами самого педагога, его отношением к педагогической деятельности, к студентам. Какой педагог высшего учебного заведения – такое и образовательное пространство, и наоборот. Педагог, в таком случае, одновременно выступает и важным элементом креативно-развивающей среды, и координатором, потому что передает накопленный цивилизацией опыт студенческой молодежи.

Таким образом, креативно-развивающее пространство ВУЗа – объект для тщательного проектирования на основе вечных духовных ценностей – Истины, Добра, Красоты.

Следующее условие, которое характеризует креативно-развивающее образовательное пространство – педагогическая поддержка процессов самосовершенствования, саморазвития преподавателя. Подчеркнем, что педагогическая поддержка в современном научном понимании – это часть образовательного процесса, альтернативное пространство организации обучения и воспитания, которое обеспечивает сотрудничество субъектов, способ опережающей педагогики, система свободного и гуманного образования

Опираясь на концептуальные положения теории педагогической поддержки О. Газмана [9], определяем основные направления последнего в рамках образовательной среды:

- поддержка осуществляется индивидуальным процессам саморазвития преподавателя, и ведется работа по созданию общности педагогов-новаторов, энтузиастов, которые способны на генерацию новых педагогических идей, способны влиять на формирование мировоззренческих позиций коллег, студентов, ориентироваться и направлять цели педагогической деятельности на профессиональное самосовершенствование;

- в ценностном пространстве креативно-развивающей среды выделяют реальные проблемные или кризисные ситуации, которые ведут к состоянию бифуркации и успешному их преодолению;

- для преодоления бифуркационных состояний преподавателей поддержка ведется в направлении переосмысления и усвоения новых необходимых компетенций как осознанных образовательных целей;

- у всех субъектов образовательного пространства обеспечивается развитие и формирование духовно-моральных качеств, ориентация на ценности педагогической общности, творчества, лидерских качеств, способности к самораскрытию;

- технологично учитываются нелинейность, которая характерна процессам саморазвития личности, которые протекают в виде изменений состояний закрытости и открытости личностной системы, изменений упорядоченных и неупорядоченных периодов.

Практическая реализация педагогической поддержки саморазвития преподавателя гуманитарных специальностей – это конкретный результат интеграции разнообразных форм и видов совместной деятельности, которая проявляется в:

1) интеграции процессов саморазвития личности преподавателя с процессами педагогической поддержки этого саморазвития; 2) интеграции научно-исследовательской, организационно-методической, преподавательской деятельности и обеспечении адаптивного руководства; 3) разработке, апробации педагогических инноваций, гуманитарных технологий, активных методов обучения, овладения знаниями, умениями профессионального самосовершенствования и внедрения инноваций в деятельность профессорско-преподавательского состава.

Сущность представленной проблемы – в радикальном обновлении духовной атмосферы, основ педагогического процесса в высшей школе, учете образовательных запросов студентов и потребностей общества, тенденций развития.

Создание креативно-развивающего пространства способствует осознанию преподавателем своей профессиональной сущности, эффективному самосовершенствованию, самореализации и самоактуализации, когда педагог высшей школы превращается в творца своих жизненных и профессиональных обстоятельств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 90-93.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Интер-Диалект, 1997. 697с.
3. Гинецкий В.И. «Проблема структурирования мирового образовательного пространства» // Педагогика. 1997. № 3. С. 10-15.
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997. С. 183-186.
5. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» // Педагогічні науки. 2009. № 7. С. 44-51.
6. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПК и ПРО, 2003. 156 с.
7. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 1. С. 36-40.
8. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде ВУЗа. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 368с.
9. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Мирос, 2002. 125с.

MAKING THE CREATIVE AND DEVELOPING EDUCATIONAL SPACE AS THE CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-CULTIVATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER

© 2014

A.G. Tsvetkova, a candidate of pedagogical Sciences, an associate Professor of the chair of pedagogics of a higher school
Donbas State Teachers` Training University, Slovyansk (Ukraine), businkabus@mail.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

© 2014

М.С. Чвала, ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», Ялта (Россия), marina_chvala@mail.ru

Процесс глобализации выдвигает все большие требования перед выпускниками вузов. Актуальной задачей становится подготовка конкурентоспособных специалистов к деятельности в условиях поликультурного пространства, к эффективному взаимодействию с представителями различных национальностей, вероисповеданий. При подготовке будущих специалистов в области графического дизайна следует уделить большее внимание развитию социальной компетентности, влияющей на дальнейшую успешную жизнедеятельность выпускника.

Изучены процессы социализации, пути развития социальной, коммуникативной компетентностей (В.И. Байденко, А.Л. Венгер, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская и др.). Анализ научной литературы показал, что не уделено должного внимания проблеме развития социальной компетентности будущих специалистов в области графического дизайна в процессе обучения. Актуальным остается разработка педагогических технологий и поиск условий развития социальной компетентности студентов, будущих графических дизайнеров, в вузе.

С.А. Учурова в своей монографии отмечает, что «...общество заинтересовано в успешном овладении человеком социальными ролями, нормами и правилами общественной жизнедеятельности и его готовности осуществлять свою деятельность в разных сферах. С другой стороны, социализирующаяся личность вносит свои изменения в предложенную обществом программу социализации, исходя из собственных потребностей, предпочтений и возможностей» [2, с. 16].

Социальная компетентность является интегративной характеристикой личности, основывается на способности устанавливать конструктивные взаимоотношения с окружающими людьми, имеет большое значение в различных сферах жизни человека. Среди характеристик, определяющих социальную компетентность конкурентоспособного специалиста в области графического дизайна, «...наличие определенной жизненной позиции и внутренней готовности к ее реализации; способность учитывать в работе этические принципы работы дизайнера; способность соотносить свои интересы с интересами общества; способность брать на себя ответственность, толерантность, ответственность перед обществом за результаты своей деятельности» [1, с. 328].

В условиях напряженного ритма жизни, интенсификации труда современный конкурентоспособный специалист в области графического дизайна должен уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно выстраивать отношения с окружающими людьми, проявлять инициативу, иметь социально значимые ценностные ориентации.

Охарактеризуем уровни развития социальной компетентности студентов, будущих специалистов в области графического дизайна.

Начальный уровень: неадекватная самооценка, повышенная тревожность, низкая мотивация к успеху, низкий уровень коммуникативных умений, низкая самооценка, низкий уровень развития коллективизма, низкий уровень эмпатийности, студент знает основные правила взаимодействия в обществе, с трудностью устанавливает и поддерживает новые контакты, медленно адаптируется к незнакомой обстановке, не всегда выпол-

няет обещанное, редко первым предлагает свою помощь, способен выполнять поручения, но редко сам становится инициатором поручений и нововведений; организованность то проявляется в его действиях, то исчезает; чаще всего чувствует себя скованно в новой компании, коллективе, испытывает трудности при выступлении перед аудиторией, избегает принятия самостоятельных ответственных решений, не всегда говорит то, что думает.

Средний уровень: адекватная самооценка, способен урегулировать конфликты, стрессоустойчивость, активная социальная позиция, умение вести переговоры, средний уровень мотивации к успеху, средний уровень коммуникативных умений, высокая самооценка, средний уровень развития коллективизма, средний уровень эмпатийности, толерантность, способность устанавливать и поддерживать контакты, средний уровень организаторских способностей, доброжелательность, способность работать в команде для решения поставленных задач при разработке дизайн-проектов, средний уровень ответственности, отзывчивость, студент знает нормы взаимодействия в обществе, считает организацию неотъемлемой частью работы, планирует свою деятельность, перед принятием ответственного решения советуются, при взаимодействии с окружающими учитывает возрастные, культурные, расовые особенности людей, предвидит последствия собственных действий, способен ориентироваться в изменяющихся условиях, способен понятно изъясняться.

Высокий уровень: умеренно высокий уровень мотивация к успеху, высокий уровень коммуникативных умений, адекватная самооценка, стрессоустойчивость, активная социальная позиция, высокий уровень развития коллективизма, способность убеждать, умение эффективно вести переговоры, высокий уровень эмпатийности, умение контролировать и вносить необходимые корректировки в деятельность коллектива, стремление к лидерству, толерантность, способность к поиску компромиссных решений, активность, способность быстро устанавливать и поддерживать контакты, высокие организаторские способности, доброжелательность, способность работать в команде для решения поставленных задач при разработке дизайн-проектов, высокий уровень ответственности, способность осознанно подчинять личные интересы общественным интересам, способность к взаимопомощи, тактичность, желание помочь в решении проблем окружающих, организованность, студент способен урегулировать конфликты, стремится расширить круг своих знакомых, самостоятельно принимать ответственные решения, непринужденно ведет себя в новой команде, коллективе, способен продуктивно выстраивать стратегии взаимодействия с окружающими людьми различного возраста, национальности; предвидит последствия собственных действий, способен быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, выражать свои эмоции, знает нормы взаимодействия в обществе.

Для развития социальной компетентности будущих графических дизайнеров в процессе изучения специальных дисциплин в вузе следует обеспечить условия для личностного развития студентов, преподавателям следует учитывать психологические особенности возраста обучающихся, индивидуальные отличия студентов, способствовать развитию их способностей, избегать обвинительного тона, создавать благоприятную атмосферу для дискуссии, организовывать деловые игры, социально-психологические тренинги, работу студентов в группах при работе над объемным проектом; публичную презентацию итоговых проектов, стимулировать и поддерживать интерес студентов к участию в выставках, конкурсах, олимпиадах. Привлечение студентов к разработке и реализации социокультурных проектов для определения и разрешения существующих проблем собственными силами для улучшения жизни общества. Работа в группах позволяет студентам научиться применять приобретенные знания, умения и навыки в процессе работы в команде, быстро адаптироваться к различным характерам, темпераментам людей; прислушиваться к мнению участников команды, распределять обязанности, роли в команде,

создавать партнерские отношения; быть ответственным за определенный фронт работ для достижения общего результата, вести диалог, предлагать альтернативные варианты решения поставленных задач и отстаивать свое мнение, соотносить собственные действия с нормами поведения, находить компромиссные решения и выход из проблемных ситуаций, развить толерантность, терпимость, эмпатию, навыки работы в группе, сотворчества. Важным является создание условий для разработки ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни, позволяющих проектировать реальные действия студентов.

Развитию навыков общения, способности высказывать и отстаивать свою точку зрения, умения заинтересовать публику при публичном выступлении, работать в команде способствует проведение деловых игр, подготовка студентами устных докладов, участие в научных конференциях, круглых столах, совместная работа над дизайн-проектами, разработка и реализация социокультурных проектов. Формирование социальной компетентности будущих графических дизайнеров способствует повышению их конкурентоспособности на рынке труда и успешной жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. Статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 5. 372с.
2. Учурова С.А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания). Екатеринбург: УрФУ, 2011. 196с.

THE SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE FUTURE GRAPHIC DESIGNERS IN THE SPECIAL SUBJECTS LEARNING PROCESS

© 2014

M.S. Chvala, assistant of the Department of Fine Arts, teaching methodology and design
Crimean University for the Humanities, Yalta (Russia), marina_chvala@mail.ru

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

И.Б. Червинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

*ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника»,
Ивано-Франковск (Украина), ichevinska@mail.ru*

Актуальность рассматриваемой темы, обусловлена особенностями функционирования сельских общеобразовательных школ в новых социально-культурных и экономических условиях, при которых учебные заведения расширяют свои учебно-методические, финансово-правовые и информационные полномочия и постепенно становятся все более самостоятельными. Такие процессы существенно влияют на функционирование всей системы образования, но особенно остро это сказывается на деятельности образовательных учреждений в горной местности Украины.

Горы занимают 5 % поверхности Украины. Они охватывают всю территорию Закарпатской, 37,5 % – Ивано-Франковской, 18,6 % – Львовской и 15,8 % Черновицкой областей. Это территории, где наиболее полно сохранились натуральное хозяйство, этниче-

ская самобытность, народные обычаи и традиции, которые еще очень мало поддались влиянию современной эпохи и недостаточно освоены человеческой деятельностью.

Процесс глобализации – явление объективное и необратимое – год за годом ведет к вытеснению традиционной культуры, которая во многих случаях нежизнеспособна и исчезает под натиском массовой культуры. Поэтому этнокультурное разнообразие Карпатского региона является сейчас одним из важнейших условий устойчивости общественного развития этого самобытного уголка Европы.

Продуктивная деятельность личности современного общества знаний может разворачиваться в соответствующем образовательном пространстве. Образовательное пространство – это категория философии образования, которая отражает особенности конструирования интеллектуальной жизни. Оно характеризует общество со стороны синтеза нового культурного, духовного, научного бытия, или ноосферы, что приводит к новой социальной, экономической, политической конфигурации общества.

Образовательное пространство непосредственно служит фактором осознанного взаимодействия человека с окружающим миром. Человек «пребывает» (присутствует) в образовательном пространстве в отличие от образовательной среды, в которую он только погружается, используя поток информации (И. Шалаев, А. Веряев). Образовательное пространство – фактор, определяющий процесс становления универсальных учебных действий обучающихся.

За последние годы заметно усилился интерес исследователей к дефинициям «среда», «пространство», «образовательное пространство», в связи с проблемами социализации и адаптации личности к окружающей среде, к школьному обучению (Б. Витаев, А. Капская, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Шадриков и др.).

В современной психолого-педагогической литературе сущностные признаки понятия «среда» подают С. Сергеев, К. Ясперс, В. Ясвин, и др. Получило широкое распространение также и понятие «образовательная среда» (Е. Бондаревська, А. Лукина, В. Веснин, И. Левицкий, Л. Кепачевская, А. Цимбалару).

Основным критерием выделения образовательного пространства является широкий спектр образовательно-педагогической, социально-воспитательной работы в учебных заведениях, научно-исследовательских институтах, в административном управлении образовательной деятельностью, входящих в систему планетарных интеллектуально-познавательных отношений.

Специфика и творчество образовательного пространства проявляется во взаимодействии с образованными сферами – политической, экономической, экологической, религиозной, информационной, культурной, этнической и т.д.

Образовательное пространство неразрывно связано с другими социально-пространственными феноменами, образуя единый ноосферный континуум. Через образовательное пространство реализуются актуальные проблемы и запросы современной цивилизации, среди которых одно из первых мест занимает проблема развития и социального воспитания личности.

Культурно-образовательная среда – своего рода «территория социального наследования», которая объединяет достижения культуры и образования, где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования человека в конкретных социокультурных условиях. Наряду с семьей, школой, учреждениями дополнительного образования, традиционными учреждениями культуры, сегодня имеются новые формы и институты, формирующие культурно-образовательную среду. Среди них, социально-образовательные комплексы, образовательные путешествия, сетевые проекты, интернет, неформальные гуманитарные сообщества и др. [12].

В условиях утверждения инновационной модели развития экономики Украины и государства в целом важным показателем является модернизация системы образования.

Особое место в системе образования страны занимает сельская школа, которая выполняет не только педагогическую, но и социальную функцию, сохраняет генетический потенциал населения, играет роль ведущей и определяющей среды социально-культурной, информационно-технологической, научно-просветительской и идейно-духовной жизни территориальной общины.

Сельские школы Карпатского региона особый феномен, как в педагогической теории, так и в реальной практике. Географическое положение и социально-экономический статус – вот аспекты, которые играют значительную роль в функционировании этих учебных заведений. И если первый из них характеризуется исключительно месторасположением школы, то второй зависит от большого количества факторов: состояния социально-экономического развития конкретного региона, общего духовно-нравственного уровня населения села или поселка, природной и предметной среды обитания, особых условий функционирования учебно-воспитательного заведения. Все это активно влияет на развитие горной школы и на процесс решения психолого-педагогических и социальных проблем, стоящих перед ней.

Социальное воспитание – это система социально-педагогических мероприятий, направленных на становление и реализацию человека, группы, общества их духовного потенциала, а также гуманизации отношений в социуме. На сегодняшний день сформирован новый мировой подход к понятию социального воспитания.

В 1992 году ЮНЕСКО была разработана и предложена к внедрению Программа глобального воспитания. Согласно этой программе, глобальное воспитание является попыткой создания общей мирной мировой культуры человечества, преодоление вражды между национальными культурами, попыткой преодоления недоразумений и построения новых связей между природой, пространством и временем в общественной культуре планеты. Социальное воспитание направляется на процесс формирования личности, то есть на ее социализацию.

Таким образом, социальное воспитание – это целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. В учебном пособии по социальной работе, под редакцией И. Зверевой социальное воспитание трактуется как «целенаправленно управляемый процесс социального развития, социального формирования личности, помощь человеку в усвоении и принятии им моральных норм, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений; целенаправленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды, которая окружает его в процессе жизнедеятельности» [9, с. 30].

Как утверждает А. Беспалько, «социальное воспитание – это процесс обеспечения в обществе условий и мероприятий, направленных на овладение и усвоения подрастающим поколением общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта с целью формирования у него социально-положительных ценностных ориентаций» [2, с. 29].

Н. Сейко под социальным воспитанием понимает «систему целенаправленного влияния общества на ценности, отношения, жизненные смыслы отдельного человека и социальных макрогрупп, в интересах согласования личностного и всеобщего развития» [8, с. 25].

Таким образом, ученые единодушно сходятся во мнении, что социальное воспитание осуществляется через социокультурную систему образовательных институтов, которые ориентированы на перспективные ценности общества.

Рассматривая образовательную деятельность горной школы как важный фактор социальных преобразований, необходимо учитывать тот факт, что возможности ее влияния на развитие сельского социума значительные, однако и трудности, с которыми сталкивается такая школа, также немалые.

Проблема отдаленных горных малокомплектных и малонаполняемых школ в Украине, как и во многих других странах, является не только экономической, демографической, а скорее, социальной. Школа в деревне, отдаленной от центра, исполняет важную роль для сельской общины как единственный, кроме церкви, культурно-просветительский и духовный центр. Исходя из поставленных задач, такие учебные заведения должны выполнять и особую социокультурную миссию, потому что именно школа имеет наибольшие возможности передавать и сохранять культурное наследие народа и одновременно готовить почву для социального обновления, прививая способности и формируя умения, которые будут необходимы школьнику в будущем.

Основным приоритетом системы образования является доступность качественного образования для всех детей, несмотря на их место жительства: большой город или село в горах. Однако, анализ опыта работы школ показал значительное отставание сельской школы от городской в решении важнейших задач обучения и воспитания школьников.

Сельская школа в горах – это не только педагогическое, экономическое, географическое или социальное понятие. Почти всегда ее главной функцией было формирование человека, готового остаться жить в селе и работать в сельском хозяйстве. Однако в нынешних условиях эта функция не реализуется по многим причинам. Возникает острая проблема, как сопоставить интересы общества, которое медленно перестраивается, с интересами молодой личности, которая с детства видит неустроенность сельской жизни и в отличие от предыдущих поколений хочет удовлетворить потребности своего развития с большими перспективами.

Сельские школы горного региона работают в специфических условиях. Они имеют самобытные традиции, особый характер учебной и трудовой деятельности. У них есть свои трудности, однако имеются и преимущества. В условиях отдаленного горного села школа становится главным очагом культуры, духовности. Безусловно, это связано с общей социально-экономической ситуацией в деревне, с медленным развитием хозяйства, его техническим оснащением. Поэтому, прежде всего надо избавиться от узко прагматических функций сельской школы, помочь ей успешно решать задания и реализовать цели, связанные с социальным воспитанием и всесторонним развитием личности, обеспечить доступность качественного образования для детей, проживающих в отдаленной горной местности. Потому что идет речь не просто об обучении, а фактически – о формировании основ жизненного успеха подрастающей личности.

Ведь насыщенность и качество социального воспитания не всегда определяется количеством учреждений и расстоянием школы, ребенка до «культурного центра» культурно-образовательной среды. Деревня Павлыш, в которой жил и работал известный педагог и ученый Василий Сухомлинский, или деревня Яворов на Прикарпатье, в которой создал свой удивительный «этнокультурный центр» Народный учитель Украины – Петр Лосюк, мало чем отличались от близлежащих сел и деревень. Но для этих и других педагогов, сумевших создать условия для всестороннего развития детей в, казалось бы, ни чем не примечательной (с формальной точки зрения) среде, характерно то, что можно назвать умением реализовать культурно-образовательную возможность окружающей среды.

Уровень и качество образовательной среды школы, в значительной мере, зависит от способности или неспособности педагогов использовать в образовании и воспитании культурно-образовательный потенциал школы: ландшафт, историю, культурное наследие, людей, как носителей традиций и новаций, культурных ценностей, скрытого и дополнительного, а на самом деле – основного содержания образования.

Изучая психологию и индивидуальные особенности детей, психолог Вильям Штерн пришел к выводу, что развитие ребенка определяется взаимодействием двух факторов – наследственности и среды. Среда, утверждал он, создает условия, в которых реа-

лизуются определенные наследственностью особенности человека. Сторонники этого направления сходятся в том, что психические процессы имеют биологическую природу, а интересы, направленность, способности личности формируются как явление социальное. По утверждению английского психолога Д. Шаттлворта, на умственное развитие человека биологические и социальные факторы влияют в следующих соотношениях: 64 % – наследственность, 16 % – различия в уровнях домашней среды, 3 % – различия в особенностях воспитательного воздействия в рамках той же семьи, 17 % – влияние как особого фактора взаимодействия наследственности и среды. [6, с. 366].

Через образовательное пространство реализуются актуальные проблемы и запросы современной цивилизации, среди которых ведущее место занимает проблема социального развития личности. Так А. Каташов, обобщая различные подходы к определению понятия «образовательное пространство учебного заведения», рассматривает его как совокупность духовно-материальных условий функционирования учебного заведения, обеспечивающих саморазвитие свободной и активной личности, реализацию творческого потенциала ребенка. Образовательное пространство, по мнению ученого, выступает функциональным и пространственным объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи, и может рассматриваться как модель социокультурного пространства, в котором происходит становление личности [3, 8]

Направленность образовательного процесса на раскрытие и развитие личностного потенциала каждого ребенка выступает одним из показателей его качества. Выявление и адекватное решение проблемы, сопоставление ее с потребностями и возможностями социального развития ребенка, призвано сделать образовательное пространство комфортным, эмоционально насыщенным, обеспечивающим благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности. Также оно расширяет познавательные возможности личности, стимулируя различные виды активности. Перечисленные характеристики можно рассматривать как ведущие требования к организации современного образовательного пространства учебного заведения и как общие принципы его проектирования и моделирования.

На использование активного воздействия среды в процессе моделирования развития современной школы обращает внимание академик АПН Украины А. Савченко, которая в частности отмечает, что необходимо переходить к «построению системы микро - и макро учебно-воспитательных и учебных сред» [7, с. 107].

На практике социальное воспитание молодых людей в учебном заведении осуществляется через содержание обучения, а также вне его – во внеучебной деятельности. При этом, такая организованная социальная деятельность представляется и решается через различные пути. А именно:

- путем поддержания и сохранения системы взглядов, норм, ценностных ориентаций своей семьи, группы или социума;
- путем преобразования и переработки как предыдущих, так и реальных социальных норм и культурных ценностей общества;
- путем создания новых правил, стандартов, ценностных ориентаций и социального опыта.

Поскольку социальная среда существенно влияет на весь процесс формирования и функционирования личности, социальный опыт молодого человека может быть как положительным, так и отрицательным, в зависимости от того насколько хорошо организована или спроектирована социокультурная среда. Как считает А. Капская, при условии соответствия социальной среды социальным потребностям личности процесс социального воспитания происходит эффективно. В случае неблагоприятных воздействий этот процесс хотя и происходит, однако определенным образом приобретает черты нестабильности, социальной малоценности, иногда даже преступной направленности» [4, с. 8].

В Прикарпатском национальном университете имени Василя Стефаника (г. Ивано-Франковск, Украина) кафедрой теории и методики начального образования в последние годы исследуется проблема развития личности младшего школьника в условиях горной среды, личностно ориентированное направление учебно-воспитательного процесса, внеклассной и внешкольной работы в начальных классах горных школ (Поляницкая ОШ I-II ст., Микуличенская ОШ I-III ст., Верховинская ОШ I-III ст. № 1, Ивано-Франковская область, Украина). В частности речь идет о процессе оптимизации анатомо-физиологического, психического и социального развития личности младшего школьника в условиях горной среды. Среда горной школы – это совокупность условий и взаимодействий, в том числе и человеческих, которые окружают ученика, это среда для полноценной жизни всего школьного коллектива.

Сегодня каждое учебное заведение создает собственную систему учебно-воспитательной работы, которая базируется на национальных традициях и особенностях социокультурной среды. Ведь среда – это «реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека» [10]. В этом контексте актуальной является тезис Концепции общего среднего образования Украины, что школа – это пространство жизни ребенка, здесь она не готовится к жизни, а полноценно живет, и поэтому вся деятельность учебного заведения выстраивается так, чтобы способствовать становлению личности как творца и проектировщика своей жизни.

Мы считаем, что образовательное пространство сельской школы, как часть инновационной вариативной социокультурной горной среды Карпатского региона способствует развитию и становлению универсальной характеристики личности, врожденных и приобретенных способностей, которые могут быть реализованы очень пластично, то есть проявить себя в различных сферах будущей жизни и деятельности ребенка.

Обучение и воспитание учащихся в такой среде должно сосредотачиваться на развитии личности, на формировании социальных качеств, творческих способностей – интеллекта, в психологическом, эмоциональном и духовном смысле развития личности, в ее осознанном взгляде на мир, на отношения с окружающими людьми и социумом.

Знания и умения, приобретенные в образовательном пространстве, где культивируется социальное развитие личности, которое концентрируется в особых компетенциях, и не сводятся к строго кодифицированным приобретенным качествам ребенка (танцует, поет, решает сложные математические задачи, играет с друзьями). Они проявляются в готовности реализовать свой потенциал в различных сферах творчества и практической деятельности. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал. «Школа – это тот социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая личность» – утверждает И. Якиманская [12, с. 34].

Именно поэтому в начальной школе необходимо создавать развивающий, творческое образовательное пространство, которое будет способствовать раскрытию природных возможностей каждого ребенка, а учителя средней и старшего звена должны продолжать начатую их коллегами и родителями работу по сохранению и развитию творческих способностей учащихся.

Жизнь каждого жителя горного села и его семьи связана со школой и педагогами, которые работают в ней. Социально активная школа должна стать для всех учащихся их родителей, учителей общественности вторым домом, здесь каждый должен чувствовать себя хозяином, а пребывание в ее стенах должно быть не обузой, а приносить радость и удовольствие. Поэтому для оптимизации деятельности школ такого типа необходимо: постоянно работать над усовершенствованием образовательного пространства, способствовать развитию творческого потенциала, как учителей, так и учеников, поддерживать разностороннее социальное воспитание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бачинская Е.М. Механизм формирования инновационного образовательного пространства в регионе // Педагогика и психология. № 1 (54). 2007. С. 79-88.
2. Беспалько А.В. Социальная педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие. М.: Учеб. литература, 2003. 140с.
3. Каташов А.И. Педагогические основы развития инновационной образовательной среды лица: автореф. дис.... кан. пед. наук: 13.00.01. Луганск, 2001. 20с.
4. Капська А.И. Социальная работа: технологический аспект: учебное пособие / Под ред. проф. А.И. Капской. М.: Финансы и статистика, 2004. 236с.
5. Кисиль М.В. Пространство образования с точки зрения ее основного субъекта // Вестник Черкасского университета. 2006. Серия «Педагогические науки», Вып. 88. С. 138-141.
6. Палчевский С.С. Педагогика. Киев: Каравелла, 2008. С. 366-384.
7. Савченко О.Я. Дидактика начальной школы: Учебник для студентов педагогических факультетов. М.: Генезис, 2002. 388с.
8. Сейко Н. А. Социальная педагогика: курс лекций. Житомир: ЖДПУ, 2002. 260с.
9. Социальная работа в Украине: учеб. пособие / Под ред.: И.Д. Зверевой. К.: НА-УК. МИР, 2003. 233с.
10. Червинская И.Б. Развитие одаренной личности младшего школьника в современной социокультурной среде горной школы // Горная школа Украинских Карпат. 2013. № 8-9. С. 137-142.
11. Цирульников А.М, Крылова Н.Б., Перель И.М. Глоссарий по социокультурному подходу к развитию системы образования и его социокультурной модернизации. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/255>.
12. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96с.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 366с.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RURAL SCHOOLS AS A PLACE OF SOCIAL EDUCATION IN SCHOOLCHILDREN

© 2014

I.B. Chervinska, Doctor of Philosophy Ph.D., associate professor at the Precarpathian National University of V. Stefanyk

*Precarpathian national university of Vasyl Stefanyk, Ivano-Frankivsk (Ukraine),
ichevinska@mail.ru*

УДК 372.851

ДИСЦИПЛИНЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

© 2014

И.В. Чичкова, доцент кафедры «Гуманитарных, исторических и математических дисциплин»

*ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте российской федерации» Северо-Кавказский институт, Пятигорск (Россия),
raderoseira@yandex.ru*

Современные федеральные стандарты высшего профессионального образования ориентированы как на выполнение государственного заказа, так и на удовлетворение нужд регионального рынка труда путем развития значимых для местного сообщества компетенций. Анализ вакансий, представленных на сайтах кадровых агентств, показывает, что наиболее востребованными в Северо-Кавказском регионе являются специалисты финансовой и управленческой сферы деятельности. Работодатели региона готовы принять на работу не только опытных, но и начинающих сотрудников при наличии у них управленческих компетенций: хорошо развитых навыков ведения переговоров, публичной презентации товара, услуги; навыков командной работы; готовностью к саморазвитию, повышению своей квалификации; умением критически оценивать личностные достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях

Согласно требованиям ФГОС направления подготовки 080100 «Экономика», бакалавр данного направления готовится не только к расчетно-экономическим, аналитическим видам деятельности, но и к организационно-управленческой работе. Цель обучения отражена в целом ряде компетенций, формированию которых способствует содержание дисциплин гуманитарного, социального и экономического и профессионального циклов, а также система интерактивных занятий, проведение которых является обязательным условием реализации ФГОС ВПО.

Согласно стандарту в базовую часть блока математических дисциплин входят линейная алгебра, математический анализ, теория вероятностей и математическая статистика, методы оптимальных решений и теория игр. Содержание дисциплин математического цикла ориентировано на достижение сугубо профессиональных целей. Их задача - научить бакалавра применять методы математического анализа и моделирования теоретического и экспериментального исследования для решения экономических задач, сформировать навыки применения современного математического инструментария в экономике, методики построения, анализа и применения математических моделей для оценки состояния и прогноза развития экономических явлений и процессов.

При обучении математическим дисциплинам традиционно используются репродуктивные методы, хорошо зарекомендовавшие себя в рамках знаниевого подхода. Реализация компетентного подхода и выполнение требования ФГОС ВПО - не менее 20% часов, отведенных на аудиторную работу должны проводиться в интерактивной форме - нацеливает профессорско-преподавательский состав на поиск и творческое применение интерактивных образовательных технологий.

С целью формирования общекультурных и профессиональных компетенций в Северо-Кавказском институте РАНХиГС применяются такие виды интерактивных занятий как лекция-исследование, проблемная лекция, бинарная лекция (в качестве со-

лектора традиционно выступает преподаватель дисциплин профессионального цикла и специализации или приглашенный эксперт-практик). При организации практических занятий используются коллективные виды деятельности, работа в мини-группах и индивидуальные формы, отдается предпочтение творческим индивидуальным и групповым заданиям и кейсам. Материалом для кейсов служат реальные проблемные ситуации, взятые из практики предприятий и организаций Северо-Кавказского региона.

Поскольку интерактивная форма работы предполагает творческое взаимодействие всех участников образовательного процесса, интенсивный обмен информацией, совместное решение поставленных задач, организация учебного процесса требует наличия инфокоммуникационной среды. Достижению поставленных дидактических и воспитательных целей также способствует междисциплинарный подход, который обеспечивает комплексное решение экономических задач, средствами математических дисциплин. Практик ориентированность содержания кейсов мотивирует студентов к решению учебных и социально значимых задач, актуализирует диалог вуза с местным сообществом по вопросам экономической и социокультурной модернизации. В совокупности это создает условия для индивидуального развития творческих способностей студентов, для формирования навыка коллегиального решения поставленных задач, развития социально важных качеств, имеет большое воспитательное значение.

В качестве материала для проведения занятий используются кейсы, предназначенные для освоения таких дисциплин как макроэкономика, микроэкономика, финансы общественного сектора и др. Для решения проблемы студентам предлагается выбрать и применить тот или иной математический метод. Так, знания, полученные в курсе линейной алгебры, выступают в качестве инструментария, необходимого для принятия управленческого решения на таких стадиях как планирование, прогнозирование и контроль. Управление экономическими процессами и объектами предполагает опору на ретроспективные показатели математического анализа, применение знаний таких разделов эконометрики, статистики, как корреляционный анализ, регрессивный анализ, факторный анализ, метод главных компонент и др. Знание основ математического моделирования позволит бакалавру грамотно провести экономический эксперимент, суть которого заключается в моделировании экономических ситуаций.

Анализ финансовых рынков позволит провести инструментарий высшей математики, изучаемый в разделе «Теория случайных процессов». А оптимизировать поведение потребителей, транспортные потоки и затраты позволят математические методы, рассматриваемые теорией игр и математической статистикой.

Примером таких заданий может стать кейс «Выборы губернатора». Содержание кейса. Политические процессы и экономика связаны между собой. Особенно ярко влияние экономики на политику ощущается в период выборов. Экономическая политика претендента на пост становится главной темой обсуждения в предвыборной гонке. Экономист Рей Фэйер разработал механизм оценки политической ситуации и убедительно доказал, что рост доходов населения в предвыборный период является показателем, свидетельствующим о победе правящей партии на выборах, а рост цен говорит о ее поражении. Используя информацию о том, какая партия находится у власти в настоящий момент, какие кандидаты участвуют в предвыборной гонке, каков рост общего уровня дохода за шесть месяцев, предшествовавших выборам, каков темп увеличения цен, за два года, предшествовавших выборам, составьте политические прогнозы, рассчитав вероятность победы кандидата.

Содержание кейса может быть использовано как индивидуальная учебная задача в рамках дисциплины «Математический анализ», а также может быть использовано для сценарирования деловой игры, диспута, положено в основу стратегии развития

предприятия в условиях меняющейся политической обстановки. В ходе работы над учебной задачей у студентов будут сформированы навыки командообразования, ведения переговоров, способность работать с информацией, готовностью к саморазвитию, к работе в глобальных компьютерных сетях, навыки публичной презентации, - все то, что пользуется спросом у работодателей Северо-Кавказского региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. СПб, 2004.
2. Макроэкономика: сборник кейсов: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / Ш.И. Еникеев, Д.А. Сергеев. Казань: изд-во «Познание» Института экономики управления и права <http://www.ieml.ru/files/up/umu/Sh.I.EnikeevD.A.Sergeev.pdf>.
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 – «Экономика» (квалификация «Бакалавр»), утвержденного приказом Министерства образования РФ от 21.12.2009 № 747.

DISCIPLINES OF MATHEMATICS AS A WAY OF FORMATION OF MANAGERIAL

© 2014

I.V. Chichkova, Associate Professor of «humanitarian, historical and mathematical disciplines» *Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, North-Caucasus Institute, Pyatigorsk (Russia), raderoseira@yandex.ru*

УДК: 159.944 + 159.923

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

И.А. Чувашова, аспирант кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий

Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия), irisiai@yandex.ru

Основной формой целенаправленной, осознанной активности человека является профессиональная деятельность, занимаясь которой субъект вступает в социальные отношения, стимулирующие развитие личности, опосредующие динамику личностных смыслов через качественно новые связи. Если ценности избранной профессии совпадают с личностными, образуется деятельностно-смысловое единство для субъекта, а профессиональная деятельность становится смысложизненной. Однако в случае, если основные жизненные ценности субъекта лежат вне профессии, то, по мнению Е.А. Климова, она является лишь средством реализации этих ценностей [4]. Не вызывает сомнений, что эффективность профессиональной деятельности обуславливается совпадением ее ценностно-смыслового и предметно-действенного аспектов, т.е. деятельностно-смысловым единством.

Каждой профессиональной группе присуще свое ценностно-смысловое содержание. Профессиональная деятельность педагога как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, т.е. имеет деонтологический статус. Несмотря на большое количество контактов, с которыми педагог встречается ежедневно, так или иначе, он встречается именно с индивидуальностью каждого учащегося, неизбежно становясь элементом его близкого окружения. В общем и

целом педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на учеников, направленное на их личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие и выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Следует отметить, что данные цели педагогической деятельности эффективно и комфортно для субъектов образовательного процесса достигаются в случае, если базируются на личностных ценностях учителя, находящихся в единстве с ценностями педагогической профессии. В этом случае – случае совпадения личностных и профессиональных педагогических ценностей – сам процесс профессиональной деятельности обуславливает и формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально значимых качеств данной профессии, и накладывает заметный отпечаток на весь облик специалиста, его мироощущение и мировоззрение, центральным ядром которого, с нашей точки зрения, является система личностных смыслов профессионала, уровень функционирования которой и определяет отношение человека к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности.

Говорить о тех или иных характеристиках, определяющих эффективность деятельности педагога (вне зависимости о каком уровне функционирования идет речь: о психофизиологических предпосылках или личностных чертах), возможно только в случае осмысленного отношения субъекта к себе в контексте профессиональной деятельности и его отношения к самой деятельности в целостном контексте жизни. Личностные характеристики специалиста, действительно, обретут статус профессионально значимых качеств, если он будет внутренне свободен в ситуации выбора и способен принять ответственность за процесс и результат своей деятельности. Данные характеристики не могут быть выражены сильно или чуть-чуть, они либо есть, либо их нет. О.Л. Подлиняев, анализируя развитие профессиональной компетентности педагога, отметил неравномерность динамики этого процесса. Если на «этапе компетентности» специалист, в той или иной степени свободы, воспринимает себя как компетентного, то диссонансное столкновение с новыми ситуациями и обстоятельствами профессиональной деятельности может привести к кризису компетентности. «Этап кризиса компетентности» ставит специалиста перед выбором: полное отрицание диссонансной реальности, компромиссное принятие диссонансной реальности, принятие диссонансной реальности и реорганизация прежней модели поведения. Нахождение специалистом новых знаний и способов деятельности, обеспечивающих постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне на «этапе реорганизации», позволит выйти специалисту на новый виток профессионального роста и обрести чувство «компетентности» в процессе решения разных по характеру и уровню сложности задач на «этапе стабилизации» [8]. Соответственно, рост профессиональной компетентности напрямую зависит от способности человека принимать на себя решение в ситуации выбора, а для этого необходимо осмысленное отношение субъекта деятельности к себе во всех временных аспектах субъективной реальности. Несомненно, что человека как личность характеризует система обусловленных жизнью в обществе отношений, субъектом которых он является, но не всегда эта система отношений носит осмысленный характер. Однако зачастую ситуации, с которыми человек сталкивается в своей жизнедеятельности, есть результат его неинтернализованного выбора, т.е. неосмысленного, а в некоторых случаях и неосознаваемого, а сам человек не всегда ощущает себя субъектом жизненной ситуации.

В силу специфики педагогической деятельности ее субъекты подвержены возникновению феномена эмоционального выгорания, который определяется В.В. Бойко в качестве выработанного личностью механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Возникновение и развитие эмоционального выгорания, с одной стороны, позволяет человеку дозировать и экономно использовать энергетические ресурсы, с другой – выго-

вание отрицательно сказывается на эффективности выполнения работы и отношениях с партнерами [1]. Отечественные и зарубежные исследователи (В.В. Бойко, Н.Е. Водошнянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Б. Перлман, Е.Л. Старченкова, Х.Дж. Фрейденбергер, Е. Хартман и др.) сходятся во мнении о том, что выгорание – процесс динамический, возникающий и разворачивающийся поэтапно. Психическое выгорание включает в себя три основных составляющих, проявляющихся последовательно: эмоциональная истощенность, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное процессом своей трудовой деятельности. Деперсонализация выражается в циничном отношении к труду и партнерам по профессиональному общению. Редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [2, 6].

Анализ подходов к пониманию феномена эмоционального выгорания показывает, что преимущественно он рассматривается авторами как негативная реакция, форма психологической защиты, приобретенное стереотипное поведение, выражающиеся в специфическом наборе универсальных внешне наблюдаемых симптомов, коими являются ощущение эмоциональной напряженности, чувство опустошенности, «притупленность» эмоций, возможные эмоциональные срывы, тенденция к формализации и обезличению контактов, вспышки раздражения, снижение чувства компетентности в своей негативное отношение к себя как специалисту, уменьшение ценности своей деятельности.

С нашей точки зрения, существенным является дополнение в понимании феномена эмоционального выгорания Н.В. Гришиной, которая рассматривает выгорание в качестве особого состояния человека, оказывающегося следствием профессиональных стрессов, адекватный анализ которого нуждается в экзистенциальном уровне описания, поскольку развитие выгорания не ограничивается профессиональной сферой, а проявляется в различных ситуациях бытия человека; болезненное разочарование в работе как способе обретения смысла окрашивает всю жизненную ситуацию. Утрата человеком ощущения смысла своей профессиональной деятельности, обесценивания усилий и потери веры в смысл жизни переживается как внутриличностный конфликт. С другой стороны, переживание конфликта может служить источником развития самосознания и личности в целом [3]. Таким образом, именно осмысленное отношение к ситуации и субъективным переживаниям, возникающим в ней, способность взять на себя ответственность и проявить инициативу в отношении ситуации и переживания ее, позволяет субъекту задавать направление для собственного движения и развития.

Человек, являющийся целостной саморазвивающейся системой, открытой миру, не может быть рассмотрен исключительно в какой-либо одной ситуации, в частности профессиональной, поскольку любая ситуация прежде всего является жизненной ситуацией. Само понятие «жизненная ситуация», достаточно объемлемо было определено Б.Ф. Ломовым как «система воздействий, не отдельное событие, а система событий», которая «должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью» [5].

Понимание феномена эмоционального выгорания существенно расширяется при рассмотрении его как состояния переживания трудной жизненной ситуации. Однако в современной психологии на данный момент остается открытой проблема выделения строгих критериев, способов и средств описания жизненной ситуации. Данную сложность мы предлагаем решить через выделение трех важнейших, обуславливающих контекст жизненной ситуации факторов: индивидуально-личностные особенности субъекта ситуации, характер выполняемой им деятельности, внешние факторы (прежде всего характеристики ближайшего социального окружения). При анализе причинно-

следственных связей, определяющих жизненную ситуацию как содержащую противоречие и не имеющую однозначного решения соотношения обстоятельств и условий, в коих разворачивается деятельность индивидуума, необходимо исходить из принципа реципрокного детерминизма. Поскольку личность человека есть продукт его социального окружения, но, в то же время, социальное окружение есть результат деятельности личности, эти понятия являются взаимообусловленными и детерминируют друг друга на различных этапах жизнедеятельности человека.

Данное положение ставит перед нами исследовательскую задачу выявления единиц анализа, позволяющих операционализировать взаимообусловленность выделенных факторов. В контексте ценностно-смысловой парадигмы такими единицами выступают ценностно-смысловые ориентации личности, отражающие интернализированное отношение человека к определенным группам ценностей (материальным, духовным), система его установок, убеждений, предпочтений и целей, выражающаяся в поведении и деятельности.

Субъективную смысловую реальность личности опосредуют временные локусы смысла явлений человеческой жизни. Процесс осмысления собственного опыта осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов, т.е. одновременного переживания смыслов разных временных периодов (прошлого, настоящего, будущего), этот процесс определяется А.В. Серым как актуальное смысловое состояние (АСС), представляющее собой совокупность актуализированных смыслов, размещенных во временной перспективе. Актуальное смысловое состояние является механизмом функционирования системы личностных смыслов и как процесс целостного переживания человеком себя относительно окружающей действительности определяет адекватность поведения и эффективность деятельности индивида в конкретных жизненных условиях. Актуальное смысловое состояние выражает субъективное отношение индивида к элементам, фактам и явлениям действительности, данной в определенной ситуации [7, 9].

Так, связующим звеном в процессе взаимообуславливания факторов сложной жизненной ситуации можно рассматривать ценностно-смысловые ориентации личности как систему, определяющую эффективность поведения человека в определенных условиях. Разрыв в системе взаимообуславливания отношений личностных ценностей профессионала, ценностей его профессиональной деятельности и ценностного отношения социального окружения переживается субъектом как десинхронизация временной перспективы личности, что определяет аверсивный характер жизненной ситуации для ее субъекта и проявляется в эмоциональном выгорании.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и осмысленности жизни у субъектов педагогической деятельности, для достижения которой нами были использованы методики: методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко и «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева, реконцептуализированная А.В. Серым и В.А. Юпитовым. В исследовании приняли участие 99 педагогов в возрасте от 23 до 66 лет (средний возраст – 41 год), с педагогическим стажем от 1 до 42 лет (средний стаж – 16 лет), из которых 19 мужчин и 80 женщин.

С помощью расчета коэффициентов корреляции Пирсона были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и смысложизненными ориентациями (табл. 1).

Таблица 1 - Корреляции между показателями тестов ЭВ и СЖО*

Субшкалы СЖО	Шкалы ЭВ (В.В. Бойко)			
	Тревожное напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоциональное выгорание
ОЖ	-0,44**	-0,39**	-0,4**	-0,46**
Цели	-0,33**	-0,36**	-0,34**	-0,39**
Процесс	-0,42**	-0,36**	-0,33**	-0,42**
Результат	-0,41**	-0,3**	-0,33**	-0,39**
ЛК-Я	-0,25	-0,26**	-0,3**	-0,3**
ЛК-Ж	-0,44**	-0,39**	-0,38**	-0,45**

* Указаны только статистически значимые корреляции при $p < 0,05$

** Указаны статистически значимые корреляции при $p < 0,01$

Можно заключить, что отсутствие целей в будущем (либо их неясность, спутанность, неверие в их реализацию), неудовлетворенность жизнью в настоящем, недовольство прожитой частью жизни, неверие в свои силы при сотворении своей жизни, фатализм как вкупе, так и по отдельности являются факторами, обуславливающими возникновение и развитие состояния эмоционального выгорания, которое, в свою очередь, усугубляет тяжесть переживания субъектом сложившейся жизненной ситуации и усиливает нарушения в системе синхронизации временных локусов.

Далее исследуемая нами выборка педагогов была поделена на две группы: 1 – группа педагогов с более низким уровнем эмоционального выгорания, 2 – группа педагогов с более высоким уровнем эмоционального выгорания относительно среднего значения эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко. После чего был проведен анализ достоверности различий в уровне проявления признаков осмысленности жизни (по шкалам методики СЖО) в выделенных группах педагогов с помощью t-критерия Стьюдента.

Были выявлены достоверные различия в уровнях проявления признака по каждой шкале методики СЖО на уровне значимости $p < 0,05$: цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, общий уровень осмысленности жизни (табл. 2, рис. 1).

Таблица 2 - Достоверные различия в уровне проявления признаков осмысленности жизни в исследуемых группах педагогов

Субшкалы СЖО	Группа педагогов с более низким уровнем ЭВ	t-критерий Стьюдента	Группа педагогов с более высоким уровнем ЭВ
ОЖ	113,1±13,5	3,2	103,2±16,7
Цели	40,1±5,8	2,5	36,7±7,3
Процесс	34,2±5,4	2,3	31,3±6,6
Результат	27,6±4	2,3	25,5±4,7
ЛК-Я	28,8±3,5	2,3	27,1±4
ЛК-Ж	34,5±4,9	3,5	30,6±6,2

Как мы видим, уровни проявления каждого из признаков осмысленности жизни значимо выше в группе педагогов с более низким уровнем эмоционального выгорания, а ниже – в группе педагогов с более высоким уровнем выгорания, что еще раз подтверждает тесную связь переживания состояния эмоционального выгорания с показателями осмысленности жизни.

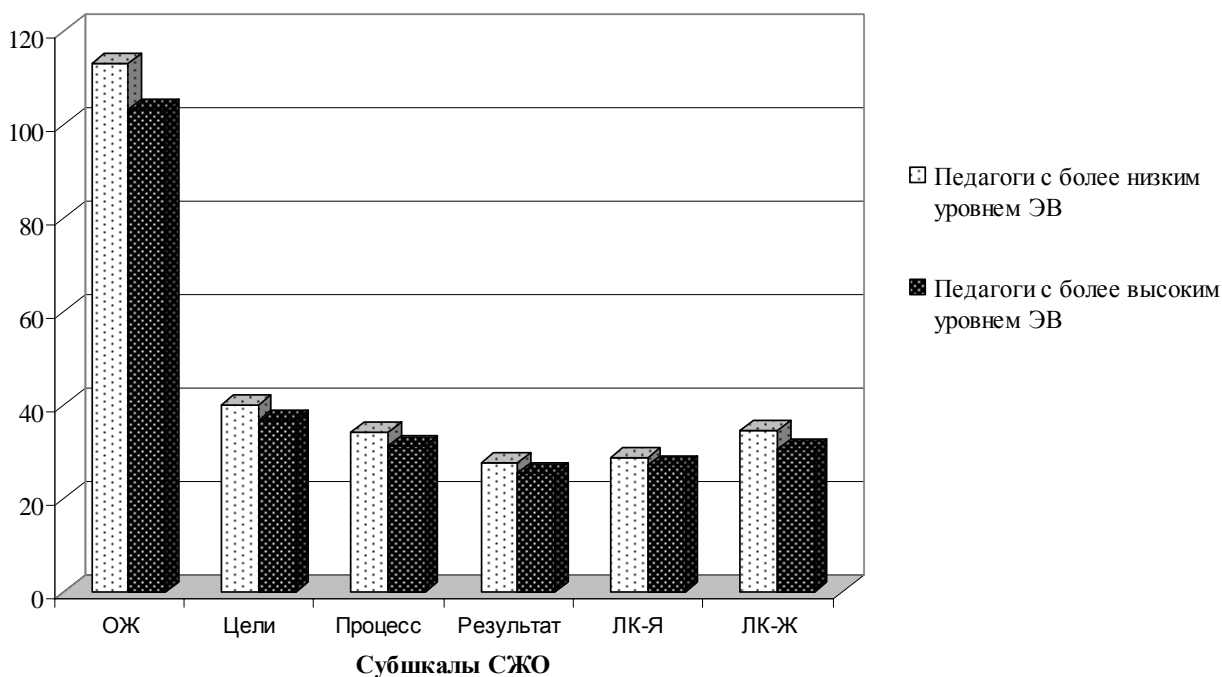


Рис. 1. Достоверные различия в уровне проявления признаков осмысленности жизни в исследуемых группах педагогов

Т.е. субъекты педагогической деятельности с более низким уровнем эмоционального выгорания более склонны ощущать значимость своего прошлого, что позволяет полагаться на опыт, доверять ему; переживать настоящий момент времени как ценный, важный, насыщенный эмоциями и смыслами; адекватно и при том позитивно прогнозировать свое будущее, ставить цели, брать на себя ответственность за их достижение и за ход своей жизни вообще, чем педагоги с более высоким уровнем выгорания.

Исходя из вышесказанного, а также понимания того, что осмысленность жизни опосредована процессом синхронизации временных локусов, следует отметить, что в группе педагогов с более высоким уровнем выгорания наряду с более низким уровнем показателей осмысленности жизни наблюдается *большая* тенденция к десинхронизации временных локусов, чем в группе педагогов с более низким уровнем выгорания.

Таким образом, удовлетворенность своим прошлым, благодарное отношение к опыту, прошедшей части жизни, комфортное проживание настоящего, восприятие его как эмоционально значимого, интересного, наполненного смыслом, наличие целей в будущем, вера в их достижение и в свои силы на этом пути, принятие ответственности на себя за творение своей жизни, являющиеся признаками осмысленности жизни и гармоничного процесса синхронизации временных локусов, способны предотвратить возникновение и развитие эмоционального выгорания. Выявленная закономерность позволяет разработать вариативную систему психологического сопровождения профессиональной педагогической деятельности, направленную на предотвращение возникновения эмоционального выгорания и помощь специалистам с высоким уровнем выгорания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Правила эмоционального поведения: Методическое пособие. СПб.: Питер, 1997. 172с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: «Питер», 2005. С. 192-216.
3. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. СПб.: Питер, 2000.
4. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа // Психологический журнал. Т. 14. 1994. № 4. С. 130-136.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Изд-во «Наука», 1984. 448с.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования. // Психологический журнал. 2001. № 1.
7. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. 183с.
8. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. 272с.
9. Серый А.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа построения обобщенной теории психологического консультирования // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 132-142.

INTERRELATION BETWEEN EMOTIONAL BURNOUT AND THE MEANINGS OF LIFE IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2014

I.A. Chuvashova, postgraduate student of the Department of social psychology and psycho-social technologies
Kemerovo state university, Kemerovo (Russia), irisiai@yandex.ru

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО - СФЕРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ

© 2014

А.Н. Шамсутдинова, учитель начальных классов
МБОУ «Кузнецихинская СОШ», Россия, Татарстан, Спасский р-он, с. Кузнециха, sarandaeva_1987@mail.ru

В современной педагогике все больше укрепляется идея о том, что «стратегическая цель» образовательного учреждения – подготовка интеллигентного, образованного, всесторонне развитого человека, обладающего творческим гуманистическим мышлением, чувством собственного достоинства и ответственности, умеющего совершенствовать себя, «строить» гармоничные отношения с миром, природой, другими людьми.

Развивая эту мысль, можно сказать, что стратегическое направление развития современного образования лежит в русле успешного решения основных задач социализации.

В настоящее время стало очевидным, что эффективность современного образования и создание условий для развития и совершенствования социально значимых качеств личности зависит от организации пространства, в котором осуществляется целостный педагогический процесс.

Пониманию сущности образовательного пространства будет способствовать определение его функций. На мой взгляд, основными, наиболее общими педагогическими функциями образовательного пространства является собственно образовательная (обучающая), воспитывающая, формирующая, развивающая, социализирующая.

В сфере образовательного пространства дети постоянно получают внешние стимулы для приобретения знаний, разнообразную поддержку, поощрение образовательной активности. Взаимодействие с учителями, сотрудниками образовательного учреждения, товарищами по учебе в различных секторах образовательного пространства они приобретают социальный опыт: у них формируется нравственные и гражданские качества и т.д.

В идеале образовательное пространство должно благотворно влиять на их физическое и психическое здоровье, формировать готовность к решению задач социализации.

В первую очередь это общение с учителем. Учитель – это личность, а не безличное воплощение требований к учебному плану, или стерильный трубопровод, по которому знания передаются от одного поколения к другому.

Значимое для учеников обучение появится, если учитель сможет принять ученика таким, каков он есть, и будет способен понять его чувства. Учитель, который может тепло принимать учеников, выражать безусловное положительное отношение, и который может подвергнуть испытанию эмпатию к чувствам страха, разочарования во время встречи с новым материалом, создает условия для значимого обучения.

Учитель должен обеспечить учеников ресурсами. Не следует пересчитывать обычные ресурсы, которые приходят на ум – книги, карты, рабочие тетради, записи, инструменты и т.п. Имеется в виду то, каким образом учитель использует как ресурс свои знания и опыт. Если учитель придерживается принципов лично ориентированного образования, он захочет стать доступным для учеников средством их развития. Он расскажет им о своем личном опыте и знании в этой области, и даст им понять, что они могут обращаться к его знаниям. Но он не будет навязывать им это.

Любая деятельность, в том числе и образовательная – это своеобразное движение определенным «путем». И для того, чтобы это движение было успешным, кроме цели субъекту необходимо осознание и соблюдение обеими субъектами норм деятельности, выход за которые делает дальнейшее движение к учебной цели невозможным. Нормы учебной деятельности обозначают крайнюю границу отклонения от курса, что недопустимо. Тем не менее, эти нормы должны быть довольно свободными, т. е. состоять только из того «нельзя», что действительно и существенно мешает достижению цели учеником и его одноклассниками, все лишнее, рутинное в нормах (когда выходить к доске, вставать из-за стола и т.п.) должно быть отброшено.

Ключевую роль в лично ориентированной организации деятельности сыграет предоставленная ученику возможность выбора для него как субъекта деятельности определенных способов продвижения к определенной цели, тех, которым он предоставляет наибольшее преимущество. Именно постоянная тренировка субъектности – способности к свободному выбору и ответственности, более всего оказывает содействие становлению развитой морально личности ученика, и это очень важно, так как проблема выбора является чрезвычайно сложной. Жизнь сложна и неповторима. Историю также нельзя вернуть назад. Отсюда ответственность за выбор, деятельность, свою судьбу.

Исходя из этого, каждая педагогическая деятельность (урок, воспитательное мероприятие и т. п.) должны быть тренингом личностного роста учеников, прежде всего – тренингом способности и воли к выбору. Именно педагогическое взаимодействие учителя и ученика может быть таким, которое позволяет, предлагает ученику возможность выбора дальнейшей линии собственного поведения и деятельности в пределах согласованных норм и ценностей, или может полностью лишать ученика такой возможности, требуя от последнего выполнения безальтернативной команды педагога.

В этой архисложной «простоте» и заключается сердцевина личностно ориентированной педагогической практики. Ведь для этого обществу и педагогам «всего-навсего» необходимо научиться строить с учениками личностное взаимодействие – взаимодействие, где ученик имеет возможность выбора в пределах необходимого, так как именно умение выбрать является основой личностной свободы.

В личностно директивном обучении учитель берет на себя роль лидера, но при этом он сохраняет все особенности своего отношения к ученикам как к личностям.

Следует заметить, что личностно директивный подход в обучении не имеет ничего общего с авторитарностью, которая, к сожалению, характерна в той или иной мере для значительного количества педагогов. Авторитарность (лат. *autoritas* – власть, влияние) – совокупность свойств личности, которые выражаются в склонности к диктату и безоговорочному подчинению окружающих своему влиянию, власти. Оказывается в стремлении любыми средствами утвердить свою власть, авторитет, добиться доминирующего положения в группе. Авторитарность связана с завышенной самооценкой и уровнем достижений личности, стремлением к стерео типизации и ригидности мышления и поведения, с агрессивностью и др.

В социально-психологической характеристике стиля лидерства и руководства авторитаризм часто определяется равно как автократичность: сосредоточение в руках одной личности всей полноты власти и твердой подчиненности себе всех, подавлением любой инициативы и выражение собственных мыслей; преимуществом в управлении людьми приказов, указаний и распоряжений; преимуществом наказания как метода влияния и исключением похвалы и положительной оценки; твердым и завышенным контролем решения любой задачи; крайне субъективным оцениванием результатов деятельности.

Таким образом, образование определяется нами через характер социальных связей между ее субъектами и создание условий для становления особого психологического состояния личности, в котором она определяется и развивается как личность открытая, свободная, креативная.

Именно это, по моему мнению, является особенно важным в понимании личностно ориентированного образования, которое определяется через характер социальных связей и очень мало зависит от того, что называется педагогическими методами, методиками и технологиями. Один и тот же метод обучения всегда может быть реализован или в пределах личностного, или в пределах авторитарного подхода. Хотя это не исключает необходимости разработки конкретных педагогических технологий, более перспективных для реализации личностного подхода.

Объектом общей деятельности субъектов образования является объективный мир, который познается и преобразуется в соответствии с потребностями субъектов деятельности и в соответствии с законами и закономерностями существования этого объективного мира.

Иначе говоря, объектом деятельности человека всегда выступают условия его человеческого существования и развития, целью – воспроизведение и развитие условий жизни общества – социальных, экономических, политических, культурных. Таким образом, объектом образовательной деятельности (которая может быть лишь взаимодействием между субъектами) является бытие как таковое.

Предметом же образовательной деятельности есть имеющееся и возможное бытие социокультурного континуума, иначе говоря, реально существует не только передача знаний, культуры от одного поколения другим, а и постоянное воспроизведение – «творчество заново» культуры во взаимодействии поколений и отдельных личностей, а также ее развитие.

Огромный исторический опыт человечества убедительно доказывает, что те составные культуры, которые не затребованы следующими поколениями как жизненно

важная составляющая их собственной культуры, «теряются», даже если их настойчиво пытаются сохранить. Каждое следующее поколение не «сохраняет культуру», а вживается в нее, живет ею и только так живет и развивается сама культура. Не присвоение, а употребление, не сохранение, а переживание и творчество, так как даже известнейшие истины каждый раз заново переоткрываются субъектом и его поколением – вот на чем мы должны акцентировать внимание, стараясь постичь сущность образования как основного средства воспроизведения и развития бытия человека.

Культура, духовность – не ценный металл, они не могут просто сохраняться, они существуют только в самой жизни личности и общества. То, что отторгнуто из этой жизни, теряется навсегда (даже если формально сохраняется в записях и других материализованных формах), но оно может быть открытым «заново». Культуру как таковую (в отличие от ее материальных носителей – книг, картин и т. п.) невозможно ни передать, ни сохранить. Культура сохраняется только в том случае, когда субъекты социального взаимодействия – люди, социальные группы, поколения вступают во взаимодействие с целью оптимизации личной и общественной жизни.

Итак, необходимо признать, что если смотреть на человека как на «объект обучения и воспитания», то он является совсем необучаемым и невоспитуемым. Он всегда является субъектом любого взаимодействия, может приспособиться к роли объекта, к которому его сводит какой-либо другой субъект, назовем его условно «учителем». Но следствия этого влияния всегда являются непредвиденными, а чаще всего – прямо противоположными намерениям последнего. В этой ситуации, если учитель имеет намерение обязательно добиться необходимого от ученика, он неизбежно будет вынужден обратиться к насилию. А если ученик оказывает сопротивление насилию, то остается лишь один вариант – уничтожить его. Именно такую логику имеет механизм репрессий, присущий любому тоталитарному обществу.

Таким образом, постоянный диалог по согласованию целей, смысла и значимости совместной деятельности между субъектами образования, совместный поиск оптимальных путей (планирование) способов и средств реализации согласованного плана совместной деятельности, в состоявшемся «договоре», что является сущностью личностного подхода в образовании.

Данный договор может формализоваться или оставаться неформализованным, но как только он не состоялся или разрушился – разрушается весь процесс образования. Если нет договора между субъектами образования, основанного на учете интересов каждого в достижении «желаемого будущего» – деятельность разрушается полностью, или превращается в видимость.

Субъектами единого образовательного пространства выступают все субъекты, находящиеся в пространстве, ограниченном интересами предельных субъектов образования – личности, общества, власти.

Однако какими бы ни были эти субъекты (родители, педагоги, учреждения образования, органы управления образованием, государственная власть и власть на местах и общество в целом), если между ними нет договора о значимых целях и способах совместной деятельности по достижению «желаемого будущего» каждого из них, то системообразующие связи, на которых основывается образовательное пространство и образовательная деятельность, начинают быстро разрушаться. Хотя видимость их наличия может декларироваться до бесконечности.

Эти механизмы распада взаимодействия между субъектами образования в условиях отсутствия «действительного договора» между ними должны обязательно учитываться для реализации эффективного управления современным образованием.

Личность, является субъектной системой – особой динамической целостностью, которая открыта для взаимодействия с внешней средой и способна к отображению и пре-

образования себя и среды с образованием специфических системных эффектов – как таких, которые наблюдаются объективно, так и таких, что не наблюдаются объективно, а предназначены «для себя и других». Системные эффекты «для себя и других» и являются свойствами и качествами психического мира человека.

Именно расхождение между реальной условной оценкой и абсолютом (идеалом) определяет уровень активности субъектной системы в процессе самоизменения: движения от «Я-реального» к «Я-идеальному».

Таким образом, сущность современного образовательного процесса состоит в создании условий для «образования» личности – ее развитии как субъекта деятельности и социальных отношений, раскрытии и максимальном развитии всех сущностных сил личности, ее способностей и интересов, создании условий для саморазвития личности в условиях определенного социума и определенной культуры.

Исходя из этого, необходимы научный анализ развития личности на новой теоретической почве.

Во-первых, если в личностно отчужденном образовании речь идет, прежде всего, о развитии интеллекта, мышления, практических навыках, то личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии ценностно-смысловой сферы деятельности учеников, которая проявляется в их отношении к деятельности, которая познается, ее переживании, осознании как ценности.

Поскольку ученик в такой системе выступает субъектом не только учения, но и жизни, это меняет представление о развитии ребенка, которое толкуется уже не в значительно более широком, ценностно-смысловом и деятельностном планах.

В связи с этим актуальной становится разработка критериев оценки целостного личностного развития школьников.

Во-вторых, целесообразно по-новому взглянуть на определение движущих сил образовательного процесса с личностной направленностью. Согласно традиционному пониманию, движущая сила учебного процесса содержится в разногласии между знанием и незнанием. Благодаря этому ученик будто входит в «зону ближайшего развития». Тем не менее, это разногласие актуализирует лишь гностическая, когнитивная сторона деятельности учеников, не задевая личностно значимой, ценностно-смысловой сферы их сознания.

Но лишь личность является самым интересным для личности. При личностном диалогическом взаимодействии процесс овладения знаниями осуществляется в атмосфере интеллектуальных, моральных и эстетических переживаний, столкновении взглядов, мыслей, позиций, научных подходов, поисков истины, проектировании разнообразных возможных решений познавательных задач, творчества учителей и учеников.

Итак, можно предположить, что основной движущей силой образовательной деятельности (и познания вообще) является взаимодействие личности и личности, взаимодействие, во время которого познание и диалогическое общение является осознанной целью и значимой ценностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-дону, 2000. 352с.
2. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. Дис. ...канд. пед. наук. М., 1999. 204с.
3. Демакова Н.Д. Гуманизация пространства детства // Народное образование. 2001. № 4 С. 167-172

4. Кон И. С., Психология юношеского возраста. М., 1979.
5. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: РФФИ. ИИИ. 1995.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа. 2007. 639с.
7. Щуркова Н.Е. Теория воспитания // Педагогика: Уч. Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2003. 608с.

EDUCATIONAL SPACE, THE SPHERE OF INTERACTION OF SUBJECTS

© 2014

*A.N. Shamsytdinova, the teacher of initial classes
Kuznechikhinskaya school, Russia, Tatarstan, Spassky district, Kuznezhiha,
sarandaeva_1987@mail.ru*

УДК 378.091:94(100)

ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (IV В. ДО Н.Э. – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XIX В.)

© 2014

*Н.Г. Шарата, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе
Николаевский национальный аграрный университет, Николаев (Украина),
natalya_sharata@mail.ru*

Состояние образования в современном мире достаточно сложно и противоречиво. С одной стороны, в начале XXI в. образование стало одной из важнейших сфер человеческой деятельности, социальных и научно-технологических трансформаций; с другой - расширение сферы образования и изменение ее статуса порождает необходимость ее постоянного обновления и реагирования на экономические и социокультурные изменения в обществе. Если учитывать рост тенденции глобализации, то становится очевидным, что только та страна, которая обеспечит адекватное требованиям времени развитие образования и науки, может надеяться на достойное место в мировом содружестве.

Следовательно, роль высшего образования на современном этапе обусловлена не только потребностями украинского общества, но и неотложной необходимостью преодоления угрозы отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Образование всегда играло, играет и в дальнейшем будет играть одну из ведущих ролей в государственной политике. С развитием общества и общественных отношений, усовершенствования государственно созидательной системы, изменялась и совершенствовалась, и модель образования. Ее наивысшее звено – высшее образование получило свое распространение в государствах с разветвленной управленческой системой. А в дальнейшем и само высшее образование приобрело черты системы с определенным управленческим аппаратом и управленческими принципами управления учебно-воспитательным процессом [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Первичные подходы в определении идеи высшего образования принадлежат трудам Ксенофонда, Платона, Антисфена, Аристотеля. Идею высшего образования стали реализовывать в трех центрах: Афинах – городе Сократа и Платона, которые, обосновав идеи «правильного» образования, установили технические и моральные основы образо-

вательной деятельности и Ликейя Аристотеля (первый прообраз высшего учебного заведения был создан в Древней Греции в IV в. до н.э. Платоном). Философская школа под названием Академия, просуществовала свыше тысячи лет. Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение – Ликей, в котором особенное внимание уделялось изучению философии, физики, математики и других наук, о природе. В эллинистическую эпоху основан Мусейон. В форме лекционных занятий там учились основным наукам – математике, астрономии, филологии, природоведению, медицине, истории.

В Римской империи I-V в. н.э. существовало поэтапное образование. В начальной школе учились с 7 до 12 лет. Следующим этапом была школа «грамматики», которую поддерживали обычно греки. Курс учебы длился 4 года. Помещение школы было украшено бюстами поэтов и писателей, выполняли письменные упражнения. Ученики, которые достигали 16 лет, переходили к школе «риторики», которая напоминала современную высшую школу [8, с. 159]. Поэтому есть все основания рассматривать римскую риторическую школу как образец первого в мире заведения высшего образования.

Высшая школа – «Аудиториум» открыта в Константинополе (в 425 г.), подчинялась императору и исключала любые возможности самоуправления. В XI в. состоялось первое разделение Аудиториума на факультеты, а во времена Константина Мономаха выделено философское отделение и юридический лицей. Разгром Константинополя крестоносцами окончательно прекратил его существование в 1204 году [9, с. 16-21].

Интенсивное открытие европейских университетов происходило в течение XII-XVI вв. Характерной чертой этого процесса является превращение ряда кафедральных и монастырских школ в большие учебные центры, которые в дальнейшем получили название университетов. Фундаменты европейского университетского образования были заложены Болонским университетом (1119), следующими были: Неаполитанский (1224), Римский (1303), в Англии – Оксфордский (XII в.), Кембриджский (1202), во Франции – Монпелье (1180), Парижский (Сорбонна, 1257), в Испании – Сиенский (1240) университеты. Следует отметить, что даты основания этих высших учебных заведений в научной литературе определяют по-разному, поскольку процесс их становления был пролонгированным.

Во второй половине XIII века в университетах возникли факультеты и колледжи. Первые присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3-7 лет успешной учебы под руководством профессора), потом – магистра, доктора или лиценциата. В университете существовали «нации», или землячества, возглавляемые выборными деканами. В 1240 г. магистры получили право избирать ректора – председателя университета. На базе европейских университетов зародились организационные формы, в которых функционировала и развивалась европейская наука. В XVII в. основано Лондонское королевское общество, открыта Парижская академия наук. Европейская традиция шла от университетов XVI-XVIII вв. к специфическим организационным формам научного сотрудничества.

По мнению Д. Литошенко ключ к современным мировым моделям подготовки кадров высшей квалификации необходимо искать в: французской (исторически абсолютистско-политической), немецкой (мобилизационно-реформаторской), британской (электической) и американской (мобилизационно-колониальной) [10, с. 38-43].

Образование Киевской Руси не было государственным, структурированным и систематическим, а образовательные функции чаще всего выполняли образованные личности, которые прибывали из других стран, чаще всего из Византии и Западной Европы, или церковнослужители. Основное содержание заключалось в приобщении населения к духовно-моральным ценностям христианства.

Последующее многовековое существование в состоянии раздробленности, под гнетом монголо-татарских орд, польских, литовских и венгерских феодалов повлияло на

развитие образования. Во второй половине XVI в. состоялись изменения в государственно административном укладе значительной части украинских земель. Послабление Великого княжества Литовского привело к установлению на всех украинских землях господства польских магнатов.

Невзирая на то, что феодально-крепостнический и национально-религиозный гнет в это время был тормозом экономического и культурного развития украинского народа, во второй половине XVI в. и особенно в первой половине XVII в. в Украине получили последующее развитие города как центры ремесел и торговли, между отдельными землями возникали предпосылки для образования единственного внутреннего, то есть национального рынка. Продолжался процесс развития украинской народности, росло национальное сознание украинцев, развивалась украинская культура [11].

Для борьбы против иностранного притеснения, национальных и религиозных притеснений городское население (частично и сельское) в XVI – XVII вв. организовывалось в братства. Открывались школы, типографии, вокруг которых сплачивались культурные силы. В конце XV – в начале XVII вв. братские школы возникли во Львове (1585), Киеве (1615), Луцке (1620), Виннице и некоторых других городах. Преподавание в них велось родным языком. Значительное внимание уделялось изучению греческого, а позже латинского и польского языков.

Кроме того, изучалась арифметика, астрономия, музыка и богословие. Распространению образования способствовало возникновение в Украине во второй половине XVI в. книгопечатания. Первая типография была открыта Иваном Федоровым во Львове, в ней выдано в 1574 г. «Апостол» и «Букварь». Расширенная сеть братских школ в Украине повлекла высокое развитие народного образования.

Возникла неотложная потребность в организации высшей школы в Украине, которая бы за уровнем преподавания не уступала западным университетам, и в то же время, могла бы готовить национально сознательные кадры, которыми занимался выдающийся деятель украинской культуры князь К. Острозький, который не пожалел собственные средства и организовал в около 1578 г. в Остроге знаменитую Острожскую академию [12].

В начале XVII в. начинает оживляться культурное движение в исторической столице Украины – Киеве. Здесь была основана братская школа во главе которой был ректор, содержалась за счет благочинных пожертвований. Вся программа и школьная система были переняты греко-славянским духом, потому что все там основывалось на принципах восточной православной идеологии, большую моральную и материальную поддержку Киевское братство имело от казачества и гетмана П. Сагайдачного.

Основание Лаврской школы архимандритом Киево-печерского монастыря П. Могилой (в 1631 г.) связано с главным недостатком православных школ, с низким уровнем преподавания, П. Могила решил организовать школу по западному образцу. Для этого при границе были высланы молодые люди, способные учиться на преподавателей, приглашено в Киев из Львова известных педагогов [13].

Однако Киевское братство увидело в Лаврской школе своего конкурента. Компромисс был достигнуто путем объединения в 1632 г. обеих школ в одно учебное заведение, которое разместилось в Киеве. Так, родилась Киево-Могилянская академия, которая впоследствии превратилась в академию. В 1633 г. П. Могила стал киевским митрополитом, таким образом, стал руководить всем культурным процессом в Украине.

Как наибольший учебный научный центр Украины Киево-Могилянская академия имела исключительное значение для развития образования, науки, культуры Украины, утверждения национальной самобытности.

В XIX в. украинские земли находились в составе двух государств: Австро-Венгрии и Русской империи. Это отразилось на организации и методах управления научно-

педагогической деятельностью высших учебных заведений. На западноукраинских землях существовали (в 1918 г.) четыре высших учебных заведения: университет во Львове и Черновцах, Политехнический институт и Академия ветеринарной медицины. За образец университетской структуры и управления были взяты немецкие университеты.

В XIX в. в основу методов управления деятельностью университетов на поприщах Украины были положены две модели. На Западноукраинских землях была распространена модель Гумбольдта (Берлинский университет), в Надднепрянской Украине – французская система управления образованием. Управление Берлинского университета находилось в руках ректора, академического сената, ожегового совета, университетского судьи и нескольких комиссий, в частности матурикулярной для ведения списков студентов и комиссии для отсрочки гонорара [14, с. 124-128].

Следует отметить, что в управленческой структуре Берлинского университета главная роль отводилась коллегиальному органу – сенату (совету) и его председателю – ректору. В состав сената входили: ректор (председатель), университетский судья, четыре декана и пяти членов (сенаторов). Сенаторов избирали на эту должность собраниями всех ординарных профессоров.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что ректор, как председатель сената, сосредоточивал в своих руках исполнительную власть из всех сенатских дел, и, в то же время, осуществлял руководство общей канцелярией и низшим университетским персоналом. Обычно, он не имел права принимать ни одного решения без согласования с сенатом. Однако в чрезвычайных обстоятельствах, которые требовали срочно принять меры для предотвращения негативных последствий, ректор брал ответственность на себя, но в ближайший срок отчитывался своим решением перед сенатом.

Такие обстоятельства, по нашему мнению, значительно ограничивали функции ректора, который лишь номинально считался первым должностным лицом университета. Берлинская модель университетского образования приобрела широкое распространение в ряде стран, в частности в Австро-Венгрии и России, в состав которых в XIX в. входила Украина. Вместе с тем Русская империя позаимствовала во Франции идею о сочетании учебных и управленческих функций высшей школы. Таким образом, бюрократическая иерархия превращала высшие учебные заведения в учреждения, которые осуществляли руководство низшими училищами и школами, которые объединялись в учебные округа. Следовательно, научный поиск засвидетельствовал, что организационная структура «немецкой» модели университета, которая стала олицетворением классического типа на поприщах Западной Европы в течение XIX в. обязательно предусматривала функционирование общеуниверситетского коллегиального органа самоуправления – сената или совета.

Постепенно, сосредоточив в своих руках функции органа законодательной власти, ученый совет стал той управленческой институцией, решения которой были обязательными для выполнения всеми университетскими структурами. Однако состав, круг полномочий и степень самостоятельности ученых советов, в разных немецких университетах имели существенные расхождения. Этот факт, по нашему мнению, предопределен двумя обстоятельствами: во-первых, с ликвидацией корпоративного уклада и внедрением общеуниверситетской и земской структуры в управлении университетским образованием, каждое государство Германии по своему усмотрению стало определять не только его целевое назначение, но и степень подчинения власти; во-вторых, изменение общественно-экономической и политической ситуации в Германии в течение XIX в. влияло не только на содержание социальных превращений, но и характер законодательства, которое регулировало организационную и управленческую структуру университетов. Однако именно деятельность ученых советов немецких университетов XIX в. способствовала выработке опыта управления университетским образованием,

каждое государство Германии по своему усмотрению стареализации ведущего принципа организации университетского образования – принципу автономии и коллегиального самоуправления. Проведенное исследование из истории становления управленческой системы позволяет сделать определенные выводы. Прежде всего, есть все основания утверждать, что одним из главных факторов перестройки и усовершенствования высшего образования, начиная с ее истоков и, заканчивая настоящим есть глубокое осознание общественных потребностей, а также своевременное реагирование на их удовлетворение политической ситуации в Германии в течение XIX в. влияла не только на содержание социальных превращений, но и характер законодательства, которое регулировало организационную и управленческую структуру университетов.

В этом процессе главная роль принадлежит методам управления высшим учебным заведением. Ретроспективный обзор истории университетского образования доказывает, что управленческая система высшего учебного заведения достигает незаурядных успехов, если не только придерживается определенных общественных условий, но и прогнозирует общественные потребности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголіб Т. Специфіка управління структурою організації в інноваційному ВНЗ // Рідна школа. 2008. № 10. С. 16-18.
2. Вища освіта в Україні і нормативно-правове регулювання / Міністерство юстиції України. Міністерство освіти і науки України; за ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. К.: Форум, 2003. 1020с.
3. Вища освіта України: категорії вищих навчальних закладів України / Міністерство освіти і науки України. К.: Ярмарок, 2004. 408с.
4. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: Стан, проблеми, тенденції розвитку 1991-2006 рр. / Академія пед. наук України; упоряд. Л.О. Пономаренко. К.: Педагогічна думка, 2008. 487с.
5. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2007-2011 рр. / упоряд. Л.О. Пономаренко. К.: Нілан-ЛТД. Вип. 2. 2013. 663с.
6. Демьянчук А. Управление университетами в условиях демократизации: Государственный и частный секторы высшего образования // Персонал. 2001. № 11. С. 66-71.
7. Дружилов С.А. Экспертное развитие высшей школы в период формированной реконструкции экономики // Право и образование. 2013. № 2. С.141-153.
8. Сергеев М.Е. Жизнь древнего Рима. М.-Л.: АН СССР, 1964. 385с.
9. Терентьева Н.О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток. Черкаси, 2005.
10. Литошенко Д. Современные модели подготовки кадров высшей квалификации в свете исторического образования // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2003. № 7.
11. Історія України / Керівник авт. кол. Ю. Зайцев. Львів : Світ, 1996. 488с.
12. Ісаєвич Я. Братства та їх роль в історії українського народу. К.: Наукова думка, 1966. 350с.
13. Зайченко І.В. Історія педагогіки: у 2-х кн. М-во освіти і науки України. К.: Слово, 2010. 1031с.
14. Кавелин К.Д. История университетского образования в Европе // Собр. соч. Т.2. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. 708с.

**THE HISTORICAL AND ANALYTICAL CHARACTERISTICS OF
ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL STRUCTURE OF HIGHER
EDUCATION (IV C. BC – THE FIRST THIRD OF THE XIX C.)**

© 2014

N.G. Sharata, candidate of pedagogical sciences, associate professor, vice rector on
scientific and educational work

Nikolayev National Agricultural University, Nikolayev (Ukraine), natalya_sharata@mail.ru

УДК 159.953

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗА «Я»
ЛИЧНОСТИ**

© 2014

Е.В. Шевченко, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
лаборатории психологии личности им. П.Р. Чаматы

*Институт психологии им. Г.С. Костюка Национальной Академии педагогических наук
Украины, Киев (Украина), l-71@mail.ru*

Одна из наиболее фундаментальных проблем в исследовании личности – изучение механизмов и следствий процесса самоопределения человека в социальном пространстве – является предметом постоянного внимания представителей многих социальных наук: культурологии, этнографии, политологии, социологии, социальной психологии и этнопсихологии. Внимание ученых к данной проблеме связано с тем, что самоопределение индивида в разных групповых образованиях является центральным моментом в процессе формирования, становления и развития личности [0].

Каждый человек в течении жизни включается в разные группы, осознает себя членом разных сообществ, пытаясь найти ответ на вопрос «Кто Я?» и фиксируя свое место в системе социальных отношений. Содержание этого процесса составляет субъективное ощущение принадлежности индивида к разным социальным группам на основе стойкой эмоциональной связи, а также освоение и принятие как собственных групповых норм и ценностей. Результатом идентификации личности с разными группами становятся многочисленные идентичности, актуальность и значимость которых варьируется в зависимости от времени и ситуации. Совокупность их составляет целостную социальную идентичность личности, важное место в структуре которой занимает идентификация с национальной общностью.

В процессе осознания личностью самой себя во всей многогранности своих индивидуальных качеств, осознания своего места в системе общественных связей формируются многочисленные «образы себя» в разных ситуациях поведения и деятельности, во всех формах взаимодействия с другими людьми. Эти образы объединяются в единое целостное образование – представление, а со временем – в понятие собственного «Я» как субъекта, отличающегося от других субъектов. В результате длительного процесса самопознания, на определенном этапе социально-психологического развития личности по мере увеличения количества образов, интегрирующихся в представление и понятие о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и адекватный Образ «Я» как обобщенное представление человека о себе [0; 0].

Образ «Я» формируется в деятельности и общении индивида и усложняется по мере расширения и обогащения круга его «принадлежностей», в результате включения ребенка в общество сверстников, осуществление совместно с ними игровой или учебной деятельности, идентификации с различными ролями. Детские «Мы» – первые попытки отождествления ребенком себя с различными групповыми образованиями – становятся

теми кирпичиками, которые ложатся в основание будущего самосознания взрослого человека [0]. В процессе формирования личности постепенно увеличивается степень когнитивной сложности Образа «Я», возрастает его целостность, внутренняя последовательность, а также обобщенность осознаваемых качеств.

Важное место в Образе «Я» занимает представление личности о себе как о представителе определенной национальной группы. Национальный Образ «Я» личности, формирующийся в результате ее идентификации с национальной общностью, выполняет ряд важных функций, главной среди которых можно считать функцию регуляции поведения индивида в разнообразных ситуациях межнационального взаимодействия. Осознание своей национальной принадлежности и представление о себе как о субъекте национальной группы обеспечивает оптимальную адаптацию к условиям этнонационального бытия, условиям полиэтнической реальности, успешную деятельность в процессе постоянного соотнесения своих жизненных позиций, установок, ценностей с требованиями и нормами той национальной общности, с которой личность себя идентифицирует [0].

Анализ научной литературы, посвященной национальной идентификации как компонента структуры социальной идентичности личности, выявил путаницу в понятиях, касающихся данного феномена. Довольно часто не дифференцируются понятия «этническая», «национальная» и «гражданская» идентичность. Мы разделяем точку зрения М. Barrett, который рассматривает национальную идентификацию как состоящую из двух аспектов – этнической и национальной идентичностей. При этом последнюю исследователь рассматривает как понятие, близкое к понятию «гражданская» идентичность.

Интерес исследователей к этнонациональной идентичности имеет довольно длительную историю. Так, пристальное внимание изучению сущности и структуры этнического сознания и самосознания человека уделяли советские этнографы и социологи (Э.Г. Александренков, Б.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижина, А.Г. Здравомыслов, А.И. Зимин, А.А. Кожанов, В.И. Козлов, В.С. Кондратьев, П.И. Кушнер, В.В. Пименов, А.А. Сусоколов, Н.Н. Чебоксаров, К.В. Чистов). Социально-психологические исследования особенностей развития этнонационального сознания и самосознания, представлены в современной психологии недостаточно широко (М.И. Алексеева, М.И. Боришевский, Б.А. Вяткин, Е.М. Галкина, П.И. Гнатенко, А.И. Донцов, И.С. Кон, Л.Д. Кузмицкайте, В.П. Левкович, Л.В. Мин, В.Н. Павленко, Н.Г. Панкова, Г.У. Солдатова, Э. Смит, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, Н.А. Шульга). Изучению этнической и национальной идентификации подрастающего поколения посвятили свои работы Е.М. Галкина, П.И. Гнатенко, А.И. Донцов, А.Я. Зарипов, К.В. Коростелина, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, В.А. Соснин, Ж.Т. Уталиева, Ф.С. Файзуллин, В.П. Фоминых, Н.А. Шульга, М. Barrett, Н. Tajfel, J.C. Turner и др.).

Поскольку осознание собственной принадлежности к определенному народу в жизни современного человека играет важную роль и существенно влияет на отношения между людьми (как на межличностном, так и на межгосударственном уровнях), актуальным является проведение психологического исследования национальной идентификации личности. Среди огромного количества вопросов, требующих ответа, – вопросы о психологических причинах роста значимости национальной идентичности в современном мире, об особенностях трансформации идентичности граждан, обусловленной изменением социально-психологического климата в современном обществе, психологических особенностях и факторах формирования национальной идентичности подрастающего поколения в полиэтнической среде. Проблема формирования Образа «Я» человека как представителя национальной общности является еще одним из малоизученных направлений в психологической науке.

Национальный Образ «Я» личности выступает в форме обобщенного представле-

ния человека о себе как о субъекте определенной национальной группы и является интегрированной формой самосознания, которая возникает на определенном этапе социально-психологического развития человека в результате длительного процесса самопознания (М.И. Боришевский).

Становление представления о себе как о представителе определенной национальной общности происходит в течение многих лет. В ходе процесса осознания своей национальной принадлежности происходит переход от смутных знаний и представлений об особенностях своей и чужих этнических групп, от недостаточно четкого осознания общности с другими представителями своей национальности к формированию системы более полных, глубоких, осознанных знаний, касающихся национальных феноменов.

Осознание своей принадлежности к определенному народу начинается с раннего детства. Первым центром национального воспитания становится семья, особенно если в ней сохраняется национальная специфика быта, если представители старших поколений соблюдают традиции и обычаи, когда ребенок погружен в атмосферу национального бытия (т.е. особенности национальной идентификации зависят от степени выраженности и интенсивности воздействия этнических факторов на личность в процессе ее развития).

Позже в этот сложный процесс социализации ребенка, кроме семьи, включаются также школа и непосредственное социальное окружение. Они привлекают младшего школьника к национальным ценностям, особенностям этнической культуры, в результате чего этнизация ребенка интенсифицируется. Изучение родного языка, знакомство с историей своего народа, его литературным наследием, традициями, обрядами и обычаями помогает школьнику осознать принадлежность к своему народу, почувствовать гордость за причастность к своей национальной общности.

Психологические исследования показывают, что значительные сдвиги в развитии национального сознания и самосознания, формировании соответствующего образа «Я» происходят в подростковом и юношеском возрасте, «когда личность приобретает различные общественно-ценные знания, умения и навыки, углубляется ее знакомство с историей и культурой, как своего, так и других народов» [0, с. 455] .

Представления личности о себе как о субъекте определенной национальной группы является сложным образованием, в котором, с точки зрения М.И. Алексеевой, сочетаются, по крайней мере, три системы знаний:

1. Знание о собственной национальной принадлежности и эмоционально-ценностное отношение к этому факту (переживание своей принадлежности к определенной национальной группе и степень идентификации с ней).

2. Представление о национальном стереотипе (знания о типичных чертах, присущих представителям той этнической группы, с которой индивид себя идентифицирует) и эмоционально-ценностное отношение к нему.

3. Знания о типических чертах представителей других национальностей (национальный гетеростереотип) и эмоционально-ценностное отношение к ним.

Чем более четко эти системы знаний представлены в сознании и самосознании человека, тем более определенным является Образ «Я» личности как результат идентификации с определенной национальной общностью [0].

Данные экспериментальных исследований, проведенных российскими исследователями [0], показали, что этническое самосознание является целостным образованием, которое проходит в своем становлении два уровня:

Типологический уровень, на котором формируется представление об этнических особенностях национальной общности, членом которой индивид себя считает. Его психологическая структура включает следующие компоненты: 1) осознание особенностей этнической культуры своей национальной общности; 2) осознание психологических особенностей собственной этнической группы.

Идентификационный уровень, на котором формируется этническая самоидентификация. Компонентами его психологической структуры являются: 1) осознание тождественности со своей этнической группой; 2) осознание собственных этнопсихологических особенностей; 3) осознание себя как субъекта своей национальной общности; 4) социально-нравственная самооценка этничности.

Таким образом, на первом этапе происходит формирование системы представлений об этнокультурных особенностях своего этноса (средствами родного языка, культуры, через изучение истории своего народа, его обрядов, традиций и т.п.) и через нее – отождествление со своим этносом.

Дальнейшее развитие этнического самосознания предполагает формирование системы знаний об этнопсихологических особенностях группы и на основе этого – идентификацию себя со своим этносом, то есть осознания себя представителем своей этнической общности. Завершающий этап выражает этническую определенность человека.

Таким образом, осуществляется процесс национальной идентификации личности, которую можно определить как процесс отождествления, уподобления личностью себя с конкретной этнической группой. Содержанием этого процесса является формирование относительно устойчивой системы осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса. Итогом этого длительного и достаточно сложного процесса национального самоопределения человека, развития его национального сознания и самосознания является формирование образа «Я» личности как субъекта конкретной национальной общности.

В основе процесса национальной идентификации лежат два основных механизма [0]:

1. *Индивидуализация*, с помощью которой у субъекта возникает образ социального мира, состоящего из индивидуумов, которые отличаются друг от друга. Это способствует развитию дифференциации системы «Я – они».

2. *Идентификация*, в результате которой уничтожаются границы между объектами и которая способствует формированию концепции индивидуального «Я» как подобного другим.

Принцип «мы – они» выступает наиболее общим механизмом, лежащим в основе формирования национального самосознания, содержание которого, исходя из этого, заключается в совокупности этноинтегрирующих и этнодифференцирующих признаков, проявляющихся во время национальной идентификации личности и при сопоставлении с людьми других национальностей. А.А. Кожанов называет эти признаки «элементами этнической идентификации» [0], В.П. Левкович и Л.В. Мин рассматривают их как «концептуальные обоснования» [0], Ф.С. Файзуллин и А.Я. Зарипов дали им название «индикаторы идентификации» [8]. Однако практически все исследователи относят к этим признакам примерно одинаковый набор феноменов: происхождение, язык, чувство близости, родную землю, традиции, обряды и обычаи, материальную и духовную культуру, черты национального характера, внешность, особенности поведения.

Осознание собственной этнической индивидуальности, по словам В.Ю. Хотиненц [0], детерминирует адаптацию субъекта к условиям этнического бытия, дает возможность оптимально действовать в процессе постоянного соотношения своих жизненных позиций, установок, ценностей с требованиями и нормами той этнической группы, с которой личность себя идентифицирует.

В соответствии с этим, автор считает основными функциями национального самосознания следующие:

1) *Когнитивную*, как самопознание (этническая рефлексия) – процесс познания своих индивидуально-этнических особенностей, а также специфических черт своей и других национальных общностей. Результатом этого сложного процесса является фор-

мирование системы представлений человека о признаках, объединяющих его со своей национальной общностью и отличают от представителей других этнических групп, совокупность представлений о чертах, характерных для представителей общности (национальный аутостереотип) и членов других этнических групп (национальные гетеростереотипы), а также представление об особенностях, которые характеризуют саму личность как члена своей общности (Образ «Я»).

2) *Оценочную*, как социально-нравственное отношение к этническим качествам – собственным, своей общности и других национальных образований, как переживания человеком принадлежности к определенной национальной группе.

3) *Регулятивную*, как процесс регуляции своей психической деятельности, поведения в соответствии с нормами и ценностями своей этнической общности, которые личность интериоризирует в процессе социализации.

В основе национального самосознания разных уровней развития и соответствующего этим уровням Образа «Я» личности лежат разные типы ее национальной идентификации. Дж. Берри в своей модели двух измерений выделил 3 вида этнической идентификации по двум параметрам – по направленности на свою или чужую (или на обе одновременно) национальные общности и по показателю силы идентификации с ней(ними) (Табл. 1) [0].

Таблица 1

Виды идентичности	Характерные черты
1. Моноэтническая	1) <u>Сильная, четкая, позитивно окрашенная идентификация только со своей этнической группой</u> в полиэтнической среде; 2) <u>Сильная идентификация только с чужой группой</u> , приводящая к ассимиляции (т.е. принятию обычаев, верований, языка другой группы практически до полного растворения в ней);
2. Бикультуральная	<u>Сильная идентификация с обеими группами</u> , которая свидетельствует о тенденции к интеграции и бикультурации;
3. Маргинальная	<u>Слабая, не четко выраженная этническая идентификация с обеими группами</u> .

Моноэтническая идентичность может быть позитивной, негативной или диффузной, каждая из которых обуславливает разное по характеру поведение человека в межнациональном общении. В формировании разных видов национальной идентичности важную роль играют качественные характеристики и характер соотношения национального Образа «Я» личности и образов своей и чужих национальных групп [0; 0]. Коротко охарактеризуем 3 вида моноэтнической идентичности.

Диффузная национальная идентичность проявляется в неопределенности национальной принадлежности, ее неактуальности для человека, который равнодушно относится к национальным феноменам вообще и к своей национальной принадлежности, в частности.

Негативная национальная идентичность характеризуется преобладанием в аутостереотипе и Образе «Я» негативных характеристик, тогда как другие общности оцениваются более позитивно по сравнению со своей группой.

Для *позитивной национальной идентичности* характерны позитивный образ своей национальной группы, позитивный Образ «Я» как ее представителя, позитивные гетеростереотипы и позитивное отношение к членам чужих национальных общностей. Такой баланс толерантности к своей и чужим группам позволяет считать именно этот вид национальной идентичности, с одной стороны, условием самостоятельного и стабильного существования национальной общности, а с другой – условием мирного взаимодействия разных групп в полиэтническом обществе. Позитивная национальная идентичность так-

же является наиболее оптимальной с точки зрения адаптации личности к условиям национальной реальности [0; 0].

Таким образом, в основе гармоничного, высокоразвитого национального самосознания лежит достигнутая позитивная идентичность со своей группой, которую характеризуют положительный образ собственной национальной общности, положительный национальный Образ «Я» и положительное отношение к представителям других национальных образований.

Потребность личности в принадлежности к конкретной социальной группе, в том числе этнической, является одной из базовых социальных потребностей человека, обуславливающих ее физическое и социальное выживание в природе и обществе. В периоды социальной нестабильности в социуме наблюдаются такие явления, как нарушение социальных стереотипов, изменение системы ценностей, социальной структуры общества. Все эти факторы обуславливают возникновение кризиса идентичности. В таких условиях люди вынуждены приспосабливаться к этим изменениям и искать свое место в меняющемся мире.

Подростковый и юношеский возраст – решающий период для развития и укрепления национального самосознания. Дальнейшие его изменения уже не являются развитием и формированием, а представляют собой трансформацию, которая зависит от социально-политических, экономических и т.д. условий жизнедеятельности национального сообщества. Поэтому одной из важнейших задач современной системы образования является этнопсихологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса на разных этапах, которое должно направляться на создание условий для формирования национально сознательной молодежи, способствовать развитию позитивной национальной идентичности, так как только при наличии положительного Образа «Я» как субъекта конкретной национальной общности у личности в наибольшей степени выражены чувство национальной гордости, достоинства, национальные интересы, проявляется толерантность к другим культурам и тенденция к сотрудничеству с их представителями, то есть позитивный Образ «Я» помогает оптимально адаптироваться к полиэтнической среде.

Поиск путей целенаправленного формирования позитивной национальной идентичности молодежи, задействование в учебном процессе факторов, способствующих ее формированию у молодых людей, является важной педагогической задачей образовательных учреждений любого уровня. Для этого в основе системы воспитания должны быть заложены механизмы формирования у подрастающего поколения положительных установок относительно ценностей собственной культуры, поскольку именно они являются основным психологическим условием сохранения национального сообщества как целостного и неповторимого организма в этнокультурном разнообразии мира. Вместе с тем необходимо постоянно заботиться о воспитании уважительного отношения к другим культурам, обогащающим сокровищницу общечеловеческих ценностей, а также о воспитании гуманности и толерантности по отношению к представителям других национальных сообществ [0].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.І. До питання про психологічну природу національної свідомості та самосвідомості // Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на порозі ХХІ століття. Мат-ли П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції. Київ-Чернівці, 1997. Ч. 2. С. 451-456.
2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Дис. ... доктора психол. наук. М., 1990. С. 28-30.
3. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні

особистості. К., 2000. 64с.

4. Кожанов А.А. Элементы этнической идентификации и признаки этнической общности в оценках карел и вепсов // Этнография Карелии. Петрозаводск, 1976. С. 180-204.

5. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 366с.

6. Левкович В.П., Мин Л.В. Особенности сохранения этнического самосознания корейских переселенцев Казахстана // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 72-81.

7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 390с.

8. Халдеева Н.И. Антропологическая аутоидентификация русских Вологодской области (сравнительный аспект изучения эстетического предпочтения морфотипов внешности) // Этнографическое обозрение РАН. 1995. № 2. С. 97-103.

9. Файзуллин Ф.С., Зарипов А.Я. Грани этнической идентификации // Социологические исследования. 1997. № 8. С. 40-47.

10. Хотинец В.Ю. Исследование различных форм выражения этнического самосознания у студентов-удмуртов // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 4. С. 36-42.

11. Хотинец В.Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 31-43.

12. Чеснокова И.И. Проблема самосознания психологии. М.: Наука, 1977. 144с.

13. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Социальная идентификация личности / Под ред. В.А. Ядова. М.: Институт социологии РАН, 1993. С. 7-23.

14. Berry J.W. et al. Cross-cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2011. 626p.

NATIONAL IDENTIFICATION IN BECOMING OF THE PERSON'S SELF-IMAGE

© 2014

E.V. Shevchenko, candidate of psychological sciences, senior researcher of P.R. Chamata laboratory of psychology of personality

G.S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv (Ukraine), l-71@mail.ru

УДК 378.18

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2014

Е.С. Шевчук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии

Николаевский национальный университет им. В.А. Сухомлинского, Николаев (Украина), e_shevchuk56@mail.ru

С.П. Шевчук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмента внешнеэкономической деятельности

Николаевский национальный университет им. В.А. Сухомлинского, Николаев (Украина), ssp@mksat.net

Совершенствование подготовки специалистов в системе высшего образования предполагает внедрение интерактивных методов обучения, эффективность которых в значительной степени зависит от культуры межличностных взаимоотношений студентов.

Интерактивное обучение характеризуется высоким уровнем взаимодействия учебной группы и преподавателя, самостоятельной творческой работой студентов в микрогруппах, повышенным уровнем мотивации, доверительными и открытыми взаимоотношениями, эффективной обратной связью.

В последние десятилетия проблема интерактивного обучения особенно активно исследуется в отечественной и зарубежной педагогической науке. Особенности активного обучения, классификация методов и методические условия по их использованию исследовали Ю.С. Арутюнов, К.О. Баханова, М.М. Бирштейн, В.Н. Бурков, К.Ф. Нор, А.Н. Пехота, Л.В. Пироженок и другие. Разработкой интерактивного обучения занимались такие ученые, как Н.В. Артикуца, А.В. Евдокимов, А.М. Клоченок, М.А. Косолапова, Т.А. Лищук, Т.В. Дуткевич, Г.П. Пятакова, А.А. Панченков, О.И. Пометун, М.И. Скрипник, Б.Л. Тевлин и др.

Несмотря на разнообразие в подходах к изучению и применению интерактивных методов обучения, авторы в большей мере акцентируют внимание на методической и технологической стороне вопроса (классификация и описание интерактивных методов и приемов). В то же время, собственные исследования и многолетняя научно-педагогическая практика авторов дают основание утверждать, что важнейшим условием эффективности и результативности интерактивного обучения является культура общения и взаимоотношений студентов и преподавателя. При этом решающее влияние имеют моральные ценности и личностные качества участников межличностного взаимодействия.

Анализ социальных процессов, происходящих в современном обществе, свидетельствует о снижении роли норм моральных регуляторов в межличностных отношениях. А некоторые исследователи говорят о кризисе общественной морали, характеризующемся доминированием идеологии индивидуализма; высоким уровнем социального отчуждения; стремлением к унификации, деперсонализацией культурных ценностей; прагматичной мотивацией; недооценкой традиционных нравственных идеалов (добра, порядочности, любви, благородства и т.д.). В таких условиях значительно повышается актуальность исследования проблем межличностных отношений студентов в вузе.

Проблемы межличностных отношений освещены в научных исследованиях таких украинских ученых, как М. Евтух, Т. Черкашина (культура межличностных отношений личности), С. Ковальчук (взаимоотношения между преподавателями и студентами в учебно-воспитательном процессе техникума), И. Сайтарлы (культура межличностных отношений), Г. Топольницкая (формирование межличностных отношений курсантов), В. Кушнирюк (межличностные отношения и конфликты в педагогическом процессе), Н. Саенко (формирование межкультурной компетенции студентов во внеучебной работе), Н. Мирончук (межличностные взаимоотношения старших подростков во внеурочной деятельности) и др. Также следует отметить научные труды российских ученых: О.В. Андриановой, Е.Л. Козуб, Я.Л. Коломинского, Ю.М. Кондратьева, Т.Е. Конникова, А.С. Чернышева, А.Е. Варчева, в которых исследована динамика взаимоотношений и взаимодействий в группах студентов на разных этапах их обучения в высших учебных заведениях.

Анализ этих источников показывает, что проблема межличностных взаимоотношений студентов в процессе интерактивного обучения пока не получила достаточного теоретического обоснования и эмпирической верификации.

Цель статьи – исследование межличностных отношений студентов в процессе интерактивного обучения.

Современная дидактика рассматривает обучение не как односторонний процесс, когда преподаватель «преподает», а студент только воспринимает готовые знания. Более эффективной является методика сотрудничества преподавателя и студента, - они выступают партнерами совместного поиска решения тех или иных учебных задач, преподава-

тель в таких условиях играет роль консультанта, помощника, советника, играющего тренера.

Авторы в процессе преподавания стремились избегать любого давления на студентов, игнорирования их мнений и предложений. Учитывалась закономерность: чем больше человеку навязывается что-нибудь непонятное или неприемлемое, тем большее внутреннее сопротивление это вызывает, следовательно, усиливается вероятность конфликта, формального отношения к учебе. И, наоборот, чем более понятно предложение, чем больше усилий приложено в выработке общего решения, тем больше проявляется отдача, усердие в отношении студента к учебе. В процессе преподавания значительное внимание уделялось формированию у студентов ценностей профессиональной деятельности. С этой целью предлагались для анализа и дискуссионного обсуждения различные морально-этические ситуации [7].

В процессе занятий большое внимание уделялось таким методам, как проблемно-ориентированная дискуссия (когда участники активно обменивались информацией и идеями для поиска решения поставленной проблемы), анализ конкретных ситуаций (коллективное рассмотрение реальной ситуации, в которой существует потребность решения одной или нескольких проблем, при этом может существовать много решений); симуляции или ситуативно-ролевые игры (участники выполняли различные роли, моделируя определенную реальную ситуацию в сфере профессиональной деятельности), презентации (выступления перед аудиторией с отчетами о выполнении задания), работа в малой группе (группе студентов в составе 3-5 человек давалось задание, за выполнение которого они отвечали вместе как одна команда, при этом распределение обязанностей в группе определялось участниками самостоятельно), индивидуальные задания (предоставление студентам возможности самостоятельно решить определенную проблему) [2].

Важное место среди активных методов занимало «Кейс-обучение» («Case - study»). Суть его заключается в том, что за основу берется реальная ситуация из практической социальной работы. Перед студентами ставится задача проанализировать ситуацию (кейс), ответить на ряд вопросов, принять активное участие в обсуждении, предложить собственное решение проблемы. Такой метод выполняет роль звена, соединяющего теоретическое обучение с реальной практикой [8].

Анализ ситуаций (кейсов) практиковался в микрогруппах по 3-5 человек. На первом этапе группа анализировала ситуацию и при необходимости изучала дополнительные источники, релевантную информацию. На втором этапе эффективно использовался метод мозгового штурма, когда группа пыталась генерировать как можно больше альтернатив решения проблемной ситуации. Третий этап заключался в анализе и выборе наиболее интересных вариантов решений с последующей презентацией результатов работы группы в студенческой аудитории.

Опыт преподавания показал, что важным условием эффективности интерактивного обучения является обеспечение многосторонних коммуникаций и взаимодействия в процессе учебных занятий не только между преподавателем и студентами, но и между студентами учебной группы. В процессе такого взаимодействия появляется возможность обмена мнениями и опытом, осуществляется развитие навыков профессионального общения: отстаивать свою позицию одновременно прислушиваясь к мнению коллег, принимать решения в команде, вести профессиональную дискуссию и т.п. [5].

При этом усилия преподавателей были направлены на создание благоприятного, положительного психологического климата в группе во время занятий. Уже в начале преподавания курса осуществлялась его презентация и обсуждение в группе, благодаря чему студенты могли увидеть содержание всей учебной дисциплины, ее значение для своей будущей профессиональной деятельности, а также требования и критерии оценки успешности ее освоения [1].

Эффективному внедрению интерактивных методов на занятиях способствовали также правила сотрудничества и совместной деятельности, которые обсуждались и устанавливались уже на первых занятиях. Для достижения эффективности обучения налаживалась постоянная обратная связь с помощью мониторинга. Мониторинг обучения заключался в отслеживании изменений деятельности группы и поведения каждого студента на занятиях, а также обсуждении результатов обучения, то есть изменений в знаниях, мнениях и поведении участников после окончания учебного курса.

Мониторинг осуществлялся путем интервьюирования студентов. В ходе опроса удалось получить обобщенные мнения и впечатления о методике преподавания. Так, на вопросы: «Почувствовали ли Вы принципиальное отличие методики преподавания курса от традиционной?», «Интересными ли были для Вас занятия?», – большинство студентов дали утвердительный ответ.

Предлагались открытые вопросы о личных факторах, которые негативно влияют на взаимоотношения студентов в процессе обучения. Обработка ответов показала, что студенты иногда испытывают со стороны однокурсников проявления самоуверенности, неуважения, отсутствие культуры общения, нежелание услышать мнение другого человека, бестактность, недоверие. Вот некоторые варианты ответов на открытый вопрос об особенностях поведения и характера однокурсников, вызывающих барьеры во взаимоотношениях с ними: «Не хочу общаться, потому что они соревнуются друг с другом, шумят - это меня раздражает», «Обсуждают личную жизнь других за спиной, осуждают других», «Чрезмерно высокое мнение о себе, когда не реагируют на мои вопросы, неохотно отвечают», «Неискренность, неумение признать ошибку».

Оценивая собственные психологические проблемы, ухудшающие взаимоотношения в группе, студенты отметили следующее: «Чрезмерная застенчивость, страх», «Не хватает открытости, непринужденности», «Застенчивость, неуравновешенность, импульсивность, неспособность сдерживать эмоции», «Чрезмерная самокритичность, заниженная самооценка».

Таким образом, исходя из сущности интерактивного обучения, неотъемлемым условием его эффективности является обеспечение многосторонних коммуникаций и культуры взаимоотношений не только между преподавателем и студентами, но и между студентами учебной группы; обоснование и подбор способов создания доверительной, дружеской социально-психологической атмосферы, разработка приемов вовлечения студентов в активную учебную деятельность.

Для достижения желаемого результата в процессе интерактивного обучения следует обеспечить эффективную обратную связь, привлечь студентов к оценке промежуточных и конечных результатов обучения.

Проведенное исследование свидетельствует, что формирование позитивных взаимоотношений в процессе интерактивного обучения является чрезвычайно важным для студентов как в профессиональном, так и в личностном плане. Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка и реализация программы формирования культуры межличностных отношений студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. С. 26-33.

2. Литвинчук С.Б., Шевчук О.С. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. 2011. 250с.

3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144с.

4. Сайтарлы И.А. Культура межличностных отношений. К., 2007. 240с.
5. Скрипник М.І. Педагогічне спілкування як основа інтерактивного навчання педагогів в умовах післядипломної освіти // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. К.: КНЛУ, 1997. Вип. 17. С. 97-99.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 224с.
7. Шевчук О.С. Методи активного навчання соціальних працівників: навчальний посібник. Чернігів: ДКП РВВ, 2000. 114с.
8. Шевчук С.П. Інтерактивні технології підготовки менеджерів: Навчальний посібник. К.: Професіонал, 2009. 232с.

INTERPERSONAL RELATIONS AS A FACTOR EFFICIENCY GAINS INTERACTIVE LEARNING

© 2014

E.S. Shevchuk, candidate of pedagogical sciences., associate professor of department
«Theoretical and Applied Psychology»

*Nicholaev National University named V. Sukhomlinsky, Nikolaev (Ukraine),
e_shevchuk56@mail.ru*

S.P. Shevchuk, candidate of pedagogical sciences, professor of department «International
Management»

Nicholaev National University named V. Sukhomlinsky, Nikolaev (Ukraine), ssp@mksat.net

УДК 373.31+613

ГЕНДЕРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ

© 2014

И.М. Шульга, аспирант кафедры педагогики

*Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка,
Тернополь (Украина), iruna.shulga@yandex.ru*

Здоровье нации – самая большая жизненная ценность и важная государственная проблема в Украине, поэтому весьма актуальной на сегодняшней день является задача сохранения здоровья детей и молодежи.

Проблема сохранения и укрепления здоровья носит социальный характер, и решать ее нужно на всех уровнях общества. Образовательное учреждение должно стать важнейшим звеном в процессе формирования и укрепления здоровья учащихся, так как на этом этапе закладываются основы, как индивидуального здоровья, так и здоровья общества в целом. Одним из ключевых вопросов на сегодняшней день является необходимость изменения подходов к созданию здоровьесберегающей среде в общеобразовательной школе. Поэтому актуальным является гендерный подход, как личностно-ориентированный, и его разновидность – личностно-эгалитарный, что соответствует целям национального образования, согласно которым важным выступает приоритет личностной ориентации на развитие ребенка как субъекта собственной жизни, независимо от половой принадлежности способной неординарно мыслить, решать жизненные задачи и саморазвиваться в условиях прогрессирующего общества [5, с. 311-312]. Целью гендерного подхода в школе должно быть преодоление гендерных стереотипов, которые мешают успешному развитию личности мальчика и девочки. Гендерный подход в социальном воспитание девочек и мальчиков, согласно А. Мудрику, будет способствовать «позитивному становлению

индивидуальных маскулиных, феминных и андрогинных черт, относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективному полоролевому обособлению в социуме» [9, с. 16].

На сегодняшний день имеется ряд исследований по разработке здоровьесберегающих технологий и созданию здоровьесберегающей среды в общеобразовательной школе, в т.ч. начальной (И. Бех, Н. Бибик, Т. Бойченко, А. Савченко, Н. Смирнов и др.). Основы гендерного образования и воспитания раскрыты в работах В. Кравца, Т. Говорун, О. Кикинежди, И. Кона, И. Клециной, С. Рыкова, Л. Штылевой и других ученых. Несмотря на это, проблема здоровьесбережения младших школьников в гендерном контексте является недостаточно разработанной и требует практической реализации в начальной школе.

В рамках нашего предмета исследования особую значимость приобретает рассмотрение оптимальных педагогических условий и поиск эффективных технологий для создания оздоровительной среды в начальной школе на основе гендерного подхода с целью обеспечения успешной, здоровьесберегающей и равноценной жизнедеятельности представителей разных полов, чему и посвящена данная статья.

Известно, что агентами социализации младших школьников, релевантных гендерному подходу, являются: семья, школа, группы сверстников, СМИ. Начальная школа – сенситивный период для приобретения знаний по основам здоровья, умений и навыков здоровьесбережения, сотрудничества, взаимопонимания, паритетности, гражданственности, развития рефлексии, асертивного поведения. Это время стремительного социально-познавательного развития детей, формирование представлений о здоровье и здоровом образе жизни.

Ученые выделяют два подхода к гендерной социализации: полодифференцированный (традиционный) (И. Грошев, В. Еремеева, В. Заикин, С. Макаренко, Д. Совтысик, Т. Хризман) и лично-ориентированный (эгалитарный) (И. Бех, Т. Говорун, О. Кикинежди, В. Кравец, А. Мудрик, Л. Штилева). Представители первого подхода считают биологически детерминированными мышление и поведение девочек и мальчиков, подчеркивая межполовые различия в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и достижениях в учебе [4, с. 12-13; 11, с. 52]. Сторонники лично-ориентированного (эгалитарного) подхода считают, что межполовые различия приобретаются в процессе полоролевой социализации, которая может быть стереотипизированной или эгалитарной. С позиции гендера сущность лично-ориентированного подхода заключается в равноценности обоих полов в выборе здоровьесберегающего поведения, развитии личностного потенциала мальчиков и девочек как жизненной необходимости [3, 6, 7, 12]. В связи с этим, И. Кон подчеркивал, что «главной тенденцией базисной культуры является установка на развитие индивидуальности, безотносительно к какому бы то ни было ранее заданному стандарту» [7, с. 148].

На взаимосвязи между гендерным и лично-ориентированным подходами упоминают и украинские ученые (И. Бех, В. Кравец): «Лично-ориентированный подход к воспитанию в нынешнем его варианте определенной степенью основывается на методологических принципах западной гуманистической психологии: самооценности личности, глубокого уважения и эмпатии к ней, учета ее индивидуальности» [1, с. 5], «...гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, он дает свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать различные возможности поведения» [8, с. 427]. Соответственно, педагогическая деятельность может быть описана как антропопрактика: с одной стороны – практика культивирования базовых, родовых свойств человека, с другой – как гендерная, что предусматривает индивидуальный подход к проявлению ребенком своей индивидуальности, и является, таким образом, «своеобразной» точкой отсчета

и мировоззренческим ориентиром для обоих полов в здоровьесберегающем пространстве в начальной школе.

Важнейшим средством формирования ориентаций детей на эгалитарные или традиционные гендерные отношения является «скрытый» социализирующий учебный план, который отражает гендерные стереотипы общества [3, 8, 12]. В результате гендерной экспертизы Госстандарта начальной школы Украины, учебных программ и школьных учебников, проведенной группой национальных экспертов Программы равных возможностей и прав женщин в Украине (при поддержке ПРООН-ЕС), был выявлен «скрытый» учебный план (гендерно-нейтральный стиль изложения, отсутствие гендерной терминологии; асимметричность изображения полов, наличие гендерных стереотипов и предубеждений относительно мальчиков и девочек). С другой стороны, в нормативных документах прописана направленность на всестороннее развитие младших школьников и полноценное овладение ими всеми компонентами учебной деятельности, что соответствует принципам индивидуализации и гуманизации учебно-воспитательного процесса, и свидетельствует о релевантности принципам гендерного равенства [2, с. 33-78].

С целью выявления специфики трансляции мужских и женских образов в учебниках «Основы здоровья» для 1-4-х классов нами была проведена гендерная экспертиза методом контент-анализа согласно выделенным в научной литературе критериям [2, 12]. Результаты свидетельствуют о дисбалансе в гендерных репрезентациях лиц мужского и женского пола, формальном гендерно-нейтральном изложении текстового материала и обилии гендерных стереотипов в тексте и в иллюстрациях, амбивалентности стереотипизированных и эгалитарных посылов. Так, мужской пол превышает женский почти в два раза (62 %: 38 % соответственно). Почти в три раза больше изображены мальчики и мужчины в традиционных ролях (73 %: 27 %), как сказочные герои (71%: 29%), почти в два раза больше мальчиков показано вне дома (66 %: 34 %), в гендерно-нейтральных ролях (63 %: 37 %), как главных персонажей (64 %: 36 %). Можем констатировать, что в учебниках сохраняется тенденция доминирования мужского пола. Лица женского пола изображены в более ограниченном диапазоне социальных ролей, второстепенными персонажами, под большим родительским контролем, что таит в себе опасность закрепления в сознании школьников гендерных стереотипов [13, с. 191].

Можно утверждать, что учебники с «Основ здоровья» для начальной школы сохраняют консервативность в плане приверженности во многом несправедливым гендерным стандартам. Позитивные тенденции касаются изображения представителей разных полов в дружеском взаимодействии, совместной деятельности, презентации в нестереотипизированных ролях.

На наш взгляд, трудности создания здоровьесберегающей среды с учетом гендерного подхода связаны с относительной его новизной в образовательной практике, неоднозначной трактовкой как гендерной терминологии, так и ее содержательного наполнения, стереотипизацией сознания педагогов и т.п. [3, 5, 6, 7, 8].

К проблемным зонам создания оздоровительной среды в гендерном контексте также относятся:

- объем индивидуализации, ее содержание и необходимость с учетом гендерного подхода;
- гендерная нейтральность или гендерная асимметричность в содержании обучения;
- отсутствие форм и способов формирования интегративного, междисциплинарного, целостного подхода к гендерной социализации подрастающей личности;
- снижение воспитательной функции учителя начальной школы, ответственности за гендерную социализацию детей, отсутствие концепции, программ, форм и методов

гендерной и здоровьесберегающей воспитательной работы в школе, ориентированных на гуманистические и демократические ценности;

- разрыв между необходимостью развития личностно-ориентированного образования и отставанием внедрения результатов педагогических гендерных инноваций;
- отставание развития системы подготовки, квалификации и переподготовки педагогических кадров от меняющихся полоролевых отношений в обществе;
- недостаточность научно-методического обеспечения, касающегося преподавания по гендерно-симметричным учебникам; отсутствие профессионального консультирования учителей по работе с ними.

В научно-практическом наследии великих украинских педагогов-гуманистов В. Сухомлинского, С. Русовой, А. Макаренка, К. Ушинского есть многочисленные идеи и практические рекомендации по развитию здоровой и гуманной личности, которые основываются на личностно-ориентированном подходе к ребенку и чрезвычайно важны для создания оздоровительной среды в начальной школе. В частности, В. Сухомлинский рассматривал здоровье в гармоническом единстве физических и духовных сил, творчества, гражданских качеств личности. Ученый отмечал, что забота о здоровье детей является важным трудом воспитателя, поскольку «от жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в собственные силы» [10, с. 103]. Идеи выдающегося педагога о равенстве и партнерстве полов являются краеугольным камнем для практической гендерной педагогики, уникальной «гендерной матрицей» в национальной образовательной парадигме, что способствует поиску путей становления здоровотворческой и самодостаточной личности.

Как показывает анализ педагогической литературы (И. Бех, Т. Говорун, В. Кравец, О. Кикинежди), построение здоровьесберегающей среды в начальной школе в гендерном контексте, возможно за счет создания здоровых, равноценных условий для развития здоровьесберегающих и гендерных компетентностей, ориентацию на индивидуальное развитие ребенка, его способности, предпочтения, соблюдение прав реализации возможностей обоих полов, формирование сознательного отношения к собственному здоровью и т.п. [1, 3, 8].

Нами была обоснована, разработана, спроектирована и внедренная авторская система здоровьесберегающих и гендерно-образовательных технологий как инновационных, выявлены педагогические условия формирования валеологической компетентности младших школьников как необходимой составляющей эгалитарного сознания учащихся начальной школы. Теоретико-практическая модель здоровьесберегающей среды в гендерном контексте предполагает ряд педагогических условий, а именно:

1) гуманизация учебно-воспитательного процесса на основе учета личностно-ориентированного, гендерного подходов и субъект-субъектного взаимодействия в диаде «учитель-ученик/ученица»;

2) гармонизация детско-родительских отношений и общение в триаде «родитель-ученик/ученица-учитель» на основе педагогики сотрудничества;

3) ориентация на индивидуальное развитие ребенка, его способности, предпочтения, соблюдение прав реализации возможностей обоих полов;

4) создание доброжелательной атмосферы в среде сверстников;

5) наличие у учителя профессиональных компетентностей здоровьесберегающего образования с учетом принципов гендерного равенства;

6) проведение профилактических и оздоровительных мероприятий, использование интерактивных методов здоровьесбережения, объединение усилий всех участников образовательного процесса с целью сохранения и укрепления здоровья мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Для эффективной реализации вышеназванных педагогических условий учитель

начальной школы должен владеть гендерно-образовательным комплексом разнородных форм, методов и средств, рассчитанных на каждого учащегося независимо от пола, направленных на активизацию его личностных ресурсов, выработку самостоятельной позиции, будущих жизненных стратегий. В частности это: утренняя зарядка перед уроками, физкультминутки на уроках; «активные» перемены; дорожки здоровья; «театры здоровья», ведение дневников здоровья, составление индивидуальных карт формирования здоровья школьников, подвижные, спортивные и интеллектуальные игры (общие для обоих полов) и др.; оздоровительные праздники, утренники, спортивные мероприятия для всей семьи; рекламные акции, разнообразные конкурсы, олимпиады на здоровьесберегающую тематику.

Итак, анализ и обобщение научной литературы по данной проблеме позволяет определить два подхода к созданию здоровьесберегающей среды в начальной школе: полодифференцированный и гендерной (лично-эгалитарный). Создание в начальной школе здоровьесберегающей среды на основе гендерного подхода возможно при условии активизации ребенка как субъекта учебно-воспитательного процесса и реализации его личностного потенциала и сущностных сил, независимо от половой принадлежности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280с.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. Частина 1. К.: Програма розвитку ООН в Україні, 2010. 328с.
3. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академія, 2004. 308с.
4. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 184с.
5. Кикинежди О.М. Специфика гендерно-образовательных технологий в высшей школе / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI Международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 года / под. ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. С. 311-313.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация: учебное пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92с.
7. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 336с.
8. Кравець В.П. Історія гендерної педагогіки: навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2005. 440с.
9. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Воспитательная работа в школе. 2003. № 5. С. 15-19.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. 670с.
11. Чекалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие. М.: Ось-89, 2009. 240с.
12. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М., 2008. 316с.
13. Шульга И.М. К вопросу о построении здоровьесберегающей среды в начальной школе Украины с учетом гендерного подхода // Альманах современной науки и образования. 2014. № 3 (82). С. 189-192.

GENDER COMPONENT OF HEALTH SAVING ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL IN UKRAINE

© 2014

I.M. Shul'ga, postgraduate student of Faculty of Pedagogy
Ternopil National Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University, Ternopil (Ukraine),
iruna.shulga@yandex.ru

УДК 37.01

НАЦИОНАЛЬНАЯ ДУХОВНОСТЬ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КРИЗИС

© 2014

Н.О. Щупленков, аспирант Тамбовского государственного технического университета
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru

Культура социальных субъектов (личности, социальных и исторических общностей) есть единство их внутреннего (психо-духовного) мира и деятельности. Это взаимосвязанное единство культуры порождает и опосредствует духовный труд социальных субъектов [4].

Духовный труд, определяемый нами как затрата психо-духовных сил социального субъекта по усвоению, углублению и воплощению в деятельности ценностей и смыслов этноса, подлежит социальной дифференциации, ролевому определению и распределению. Духовный труд субъекта неразрывно связан с осознанием личности своей принадлежности к этноценозу (геобиоценозу, в котором происходит развитие данного этноса, опосредованное процессом его адаптации). Связующим звеном всех трех элементов этноценоза – природно-географической среды, культурно-национальной почвы и народонаселения (этноса) выступает национальная духовность, нередко, как в России, осмысляемая как национальная идея – система закреплённых традицией и историческим опытом этноса ценностей и смыслов. Именно национальная духовность, с одной стороны, представляет ядро национальной культуры, а с другой стороны, выступает фундаментом национального сознания и самосознания народонаселения. Национальная духовность имеет также тесные генетические и закрепляемые национальной культурой связи с природно-географической средой формирования и обитания этноса [7].

Духовный труд как труд, имеющий дело со смыслами и ценностями этноса, по своей сути и по характеру и способу решаемых задач является творчеством. Творчеством является также формирование и развитие личности – осуществляемый не по шаблонам сознательный педагогический и социокультурный процесс.

Косное, заорганизованное, бюрократизированное, недемократическое общество изгоняет духовность и творчество отовсюду, поскольку они несовместимы с насилием, обманом и страхом. Административным давлением и кулуарным принятием решений творчество изгоняется из сфер, где оно незаменимо – из педагогики, политики, частного предпринимательства. В таком обществе власть делает все, чтобы уничтожить ростки самодеятельного, народного творчества и творчества образованных людей.

В свое время большевики и Сталин показали на одной шестой части планеты «творчество» ЧК, коллективизации, ГУЛАГа, что, видимо, на многие десятилетия будет доветь и определять характер управления страной, политику, педагогику, бизнес, поскольку, парализуя таким образом его мозг, общество лишают творческого, самоорганизующегося начала. Деморализация есть духовная парализация человека и общества, и паралич духовный рано или поздно приводит к социокультурному развалу.

Творчество в странах с подобным антидуховным наследием заменяет (на всех уровнях) прикрываемый правом и демагогической политикой вандализм и бандитизм – прямые антиподы творчества. Они не проявляются сегодня открыто, а маскируются благовидными предложениями защиты ценностей современной цивилизации – свободы, прав человека. Но это не меняет их бесчеловечной сущности ни в случае бомбардировок авиацией США Югославии, ни в случае введения войск и ведения войн на территории суверенных государств. Бесчеловечной политике придаются определенные новации, но их внутренняя сущность – вовсе не раскрытие человеческого в человеке, пробуждение его высокодуховных начал, а возрождение и развитие начала стяжательски-хищнического, примитивно-инстинктивного, возвращающего человека к зоологическому индивидуализму. Это становится вполне возможным при безответственном отношении людей к последствиям своих действий, попустительстве коронованных иерархов и бессилии жертв властного произвола.

Общества, осуществляющие бесчеловечную внешнюю и внутреннюю политику, справедливо определяют как «бандитский» или «варварский капитализм», существо которого не определяется уровнем научно-технического развития. Такой строй, в соответствии с его духовным основанием, следовало бы назвать олигархически-номенклатурным феодализмом, поскольку и НТП, и рынок, и конкуренция, и политические свободы, и права граждан служат прежде всего не гражданам, а подчинены интересам властвующей элиты [8].

Особенно остро противостояние национальной и общечеловеческой культуры, с одной стороны, и бездуховной, алчной власти, с другой, проявляется в странах с сильными авторитарно-тоталитарным наследием и традициями, в таких странах, как Россия. В них все национальные ресурсы находятся под властным колпаком неономенклатуры клептократических кланов, разворовывающих страну и обрекающих ее на застой и деградацию. По мнению ряда авторов, духовно-идеологический кризис, охвативший сегодня широкие пласты российского массового сознания, проявляется в двух основных формах:

- в кризисе национальной идентичности, утрате чувства исторической перспективы и понижении уровня самооценки нации, резко перешедшей от мессианской самоуверенности к историческому самоуничтожению;

- в разрыве единого духовного пространства и утрате национального консенсуса по поводу базовых ценностей, ставших предметом общественной полемики и утративших статус «абсолютных» ориентиров [3].

Современное российское общество переживает глубокий кризис ценностей, суть которого заключается в «невписанности» любой возможной нравственно-осознанной деятельности в какой-либо реально существующий или проектируемый строй исторического бытия, в обесмысливании всяких усилий индивида, если они не сводятся к элементарному выживанию.

Кризис ценностей не ведет автоматически к политическому параличу, но его последствия, тем не менее, серьезно сказываются на функционировании общества: распад сферы представлений о высших целях, о социально возможном грозит разложением самой социальной ткани, уничтожением поля смыслообразования, невозможностью для индивида идентифицировать себя с целями и ценностями общественной жизни.

Особо следует сказать об утрате чувства общенациональной перспективы. Реформаторы постоянно сетовали на «соборный архетип» нашей культуры как препятствие для перехода от архаичной и традиционалистской модели единой коллективной судьбы» к свободному индивидуальному самоопределению людей в рамках самодеятельного гражданского общества. Прежнюю доминанту, связанную с саморастворением индивида в группе, с подчинением частного интереса общему, решено было во что бы то ни стало

разрушить, утвердив другую доминанту – индивидуалистическую. В результате, вместо общности, связанной единым каркасом пусть предельно мифологизированных норм, традиций и ожиданий, мы получили «одинокое индивида» и конгломерат соперничающих группировок, не останавливающихся перед любыми средствами в целях самоутверждения и передела сфер влияния [9].

Сложилась своего рода патовая ситуация. Управленческие «верхи» почувствовали себя свободными от всяких обязательств перед «низами» под предлогом устарелости принципов государственного патернализма и социального опекуства. «Низы», в свою очередь, чувствуют себя свободными от любого гражданского долга под предлогом «безусловного торжества частных интересов», а также ссылаясь на «коррупционность и некомпетентность верхов» и т.д. Иначе говоря, «тоталитарное» сознание в самом деле разложилось, но его заместило не ответственное демократическое сознание, действующее в рамках взаимных социальных обязательств и памятующее о праве и морали, об общенациональных интересах, а катастрофически безответственное сознание, готовящее нас к состоянию «войны всех против всех» [3].

Постсоветская правящая элита или неономенклатура – плод симбиоза советской (по своему происхождению) номенклатуры и современной западной (по статусной ориентации) элит. Этим, возможно, определяется ее главное качественное своеобразие. Как отмечает А. С. Панарин [6], на современном постсоветском пространстве вновь торжествует логика силы в противовес логике целесообразности. Советская партийная номенклатура, пользуясь своими властными возможностями в качестве единственной организованной общественной силы, узурпировала реформационный процесс, установила монополию мафиозно-спекулятивного капитала, разрушающую все производительные силы страны в угоду своим интересам [6, с. 24].

А.С. Панарин писал, что мы никогда не разберемся ни в причинах крушения СССР, ни в механизмах приватизации, если не поймем, что главной характеристикой новой политической, экономической и интеллектуальной элиты, захватившей позиции в августе 1991 года, является то, что элита мыслит и действует не как национальная, а как глобальная, связывающая свою судьбу не с собственным народом, а с престижной международной средой, куда она в обход своего народа стремится попасть. «Элиты, пожелавшие стать глобальными, – пишет Панарин, – не только отказываются от национальной идентичности и от защиты национальных интересов. Они отказываются разделять с собственными народами их судьбы» [5].

История возникновения и эволюция российской номенклатуры одновременно является историей деградации духа и социальных позиций российского народа и выразителя ее интересов – той части интеллигенции, которую можно назвать народной. Эта деградация народного духа – прямое следствие деятельной политической «заботы» об этом советской номенклатуры, в борьбе за свое всевластие не остановившейся перед гражданской по своей сути войной со своим народом с первых лет Советской власти. О. Волков, русский писатель, проведший почти три десятилетия в сталинских лагерях по сфабрикованному обвинению, писал в удостоенной государственной премии книге «Погружение во тьму», что «уже в 20-е годы «сделалась очевидной полная подмена пресловутой разрекламированной «власти Советов» властью, точнее, самовластием – партийных боссов и райкомов. Настолько, что, чем успешнее укрепляла свои позиции власть, тем горше и безнадежнее становилось положение народа, одуроченного и закрепощенного, тем глубже хоронились надежды на возрождение и расцвет России [1, с. 194].

Описывая атмосферу жизни простых людей, автор отмечает, что «ложь и лицемерие, возведенные в официальную доктрину, затронули решительно все области информации – будь то успеваемость школьников, отчет о выставке, сведения об авиационных

катастрофах, репортаж о путине, работе БАМа и тем более о деликатных материях международной политики, отзывах зарубежной печати и т.п.» [1, с. 198].

В отношении политической элиты российского общества, сформировавшей его постмодернистскую политическую систему в ходе либерально-демократических реформ, А.С. Панарин отмечает следующее. «Власть открывает для себя истину, которую считает своей тайной и глубоко прячет. Истина эта касается того, что за нею, властью, не стоит никакая высшая социальная, историческая и нравственная целесообразность, и что представляет и защищает она лишь свои собственные интересы – корпоративные интересы тех, кто устроился во власти и сполна использует ее во имя своих частных интересов» [1, с. 131].

М. Восленский, автор фундаментального исследования психологии и роли номенклатуры в функционировании и развитии советского общества писал, что общество, в котором правит номенклатура, опутано клейкими тенетами лжи, разорвать которые хоть где-нибудь нельзя – на вас сразу же, как гигантский паук, набросится номенклатура [2, с. 510].

Призывы к творчеству и преобразованию старого мира прошли через весь период советской истории и завершились так называемой «перестройкой» – отнюдь не обещанным «возвращением в мировую цивилизацию», а утратой трудовых достижений нескольких поколений советских людей и трансформацией старой советской номенклатуры в постсоветскую неономенклатуру. В условиях кризиса эволюционируя власть проявляет удивительную, на первый взгляд, неосведомленность и нерасторопность, что приводит не к разрешению назревших проблем, а к их углублению и запутыванию. Складывается впечатление, что не разрешение, а продление кризиса является ее действительной целью [10].

Кажущаяся неосведомленность власти о причинах и углублении кризиса – отчасти следствие ее осознанного пособничества в его затягивании и углублении, поскольку в условиях кризиса легко прятать свою некомпетентность и алчность, отчасти – нежелания и неспособности предвидеть пагубность своих действий как для страны, так и для правящего режима – то есть для самой себя. Это объяснение делает понятными происходящие во властных коридорах и в обществе, описываемые в средствах массовой информации процессы, вызывающие недоумение всякого здравомыслящего гражданина. Например, того, почему и при возрастании и при падении мировых цен на нефть цена бензин в стране неизменно растет или того, что как при высокой, так и при низкой урожайности на зерновые хлеб в России только дорожает. Из всех положительных эмоций, наделяющих человека энергией и здоровьем, П. Вайнцвейг особое внимание уделяет трем: любви, благодарности и доверию.

Доверие предусматривает уверенность в себе, в своих идеалах, в мотивах своих поступков. Оно подразумевает также благожелательное отношение к окружающим и оптимизм. Недостаток уверенности в себе, недоверие и подозрительность, как правило, тесно взаимосвязаны между собой. Если мы дадим волю недоверию, нас постоянно будут осаждать страхи, различного рода домыслы, то есть эмоции, расточающие нашу жизненную энергию.

Можно смело утверждать, что отсутствие любви, благодарности (по крайней мере в профессиональной деятельности), недоверие и подозрительность – извечные спутники номенклатурной личности. Они порождаются целым рядом факторов: неуверенностью в себе, алчностью, пренебрежительным и уничижительным отношением к людям. Появившись как черты социального характера, недоверие и подозрительность порождают неизбывный страх и другие обессточивающие личность эмоции-шлаки. Любовь, благодарность и доверие в сфере личной жизни представителей номенклатуры присутствуют

прямо пропорционально той человечности, которой они обладают в целом и которая каждодневно испытывается на их рабочем месте [11].

Не удивительно, что большинство представителей номенклатуры – невротики и невротеники. Таковыми были Сталин, Хрущев, Ельцин и многие другие, ответственные за судьбу народа российские государственные деятели. Многим российским гражданам по наивности представляется, что подобные «издержки» – результат неизбежных психодуховных перегрузок, бремени ответственности и отдачи себя делу. На самом деле, это, прежде всего, результат, кратко говоря, нечистой совести, подсознательно переживаемого обмана и страха за свои действия или бездействие, что стало их «второй», а если разобраться, подлинной натурой, без чего номенклатура состояться не может [12].

Особенное непонимание и некомпетентность проявляет российская власть в отношении роли личности в реализации программ и планов развития общества, непонимание того простого факта, что именно человек, а не производство или политика занимает центральное место в культурно-историческом процессе, что не просто «человеческий материал» или «человеческий фактор», выделяемые наряду и в связи с другими факторами, а человек как личность, способная к критическому мышлению в социокультурной сфере, духовно пробужденная и развитая, то есть способная к самопознанию, самоорганизации и сознательному совершенствованию, движут общество по пути прогресса.

Для общества эти качества личности не менее значимы, чем для нее самой. И вырабатываются они, как и духовные качества, в процессах духовного труда, условия и эффективность которых осмысляются и задаются обществом в целом. Неприятие личности и личностной одаренности, таланта, их преследование – давняя традиция советской номенклатуры. Это характеризуют российскую правящую элиту на всем протяжении ее существования. Личность, талант, свободомыслие граждан в нашей стране традиционно воспринимаются властью как своеобразный вызов, упрек, «бельмо в глазу» по одной достаточно понятной причине – они антиподы востребуемых личностных качеств в кругу самой элиты. Талант раздражает власть, прежде всего, своей независимостью, самостоятельностью мышления, чувством собственного достоинства, умением защитить свое миропонимание в опоре на знания, логику, подлинность и глубину своих убеждений.

Страх перед личностью, талантом проходит красной нитью через всю историю формирования и вызревания советской номенклатуры. Особенно ярко и масштабно это проявилось в период сталинских репрессий и хрущевских обещаний построения коммунизма, сопровождавшихся принудительной изоляцией инакомыслящих в психиатрических клиниках.

В результате сокрушительного «упреждающего» действия советской номенклатуры российская философия и социально-гуманитарное знание лишилось своих самобытных культурных корней и оказались вынужденными следовать выработанным на Западе концепциям и подходам, слабо увязанным с российской культурно-национальной почвой, подчиниться авторитету во многом чуждых российскому менталитету наработок и схем, зачастую неработающих и на Западе, но имеющих вполне наукообразный характер.

То, как ведет себя власть по отношению к народу, в значительной мере объясняется тем, что представляет собой тот или иной народ. Народ, действительно, является источником всякой государственной власти. Но это вовсе не означает, что государственная власть вследствие этого будет стоять на страже его интересов, и заботиться о его благосостоянии и развитии. Власть устанавливает тот режим правления, которой устраивает обе стороны процесса управления – и управляющих и управляемых, только в том случае, если последние имеют рычаги воздействия на власть и в случае невыполнения властью «общественного договора» имеет возможности и средства свои интересы защитить. А для этого народ должен иметь свои, не зависящие от государства формы самоорганиза-

ции, позволяющие осуществлять эффективное и действенное влияние на власть. В противном случае власть игнорирует интересы подвластных [15].

Как известно система институтов подобной самоорганизации народа называется гражданским обществом. Известно и то, что в истории российской цивилизации институты гражданского общества носили и продолжают носить номинальный характер. Если они и были сформированы (церковь, семья, общественные организации и движения), то были либо слабы, неразвиты, либо в большей или меньшей мере подпадали под контроль государства и теряли главную свою функцию – способность противостоять государственной власти в принятии и осуществлении самодурственных решений, ущемляющих национальные интересы и волю народа. Если гражданское общество слабо и неразвито, главной заботой власти будет не его формирование и развитие, а удовлетворение собственных интересов и укрепление своих позиций на будущее [16].

Российская интеллигенция традиционно представляет собой наиболее образованную, социально мыслящую часть народа, носителя и выразителя национальной духовности. Сегодня к интеллигенции относят так называемых работников бюджетной сферы («бюджетников») – людей, состоящих на службе «у народа и государства», но не имеющих влияния на власть и почти никаких возможностей улучшить свое материальное положение законным путем. По своей незащищенности перед произволом властей и по уровню доходов сегодня этот социальный слой – работники сфер образования и просвещения, медицинского обслуживания, а также основной состав военнослужащих (до полковничьих и генеральских званий) – находятся в одинаковом положении с основной массой работников материального производства и сферы обслуживания [13].

На наш взгляд, СССР, оказавшийся обществом «переразвитого феодализма», рухнул не потому, что экономика перестала развиваться (циклический кризис мог быть вполне преодолен и даже быть использован как трамплин в эволюционном развитии, что убедительно продемонстрировала КНР), а потому, что развившийся уровень образования и культуры основной массы населения и, прежде всего, интеллигенции требовал реальной, а не советской псевдодемократии, что представлялось губительным для правящей советской номенклатуры. «Низы не захотели жить по-старому». «Верхи» же оказалась не в силах в рамках созданных ею политико-правовых уложений и изначально провозглашенных и, в принципе, верных и исторически назревших культурно-идеологических установок осуществлять свою власть. Советская номенклатура создала идеологию, в которую ей самой не удалось «вписаться», игнорируя возросшие, прежде всего, духовные и культурные, потребности населения – потребности духовного роста и саморазвития [14].

В свете этого первоочередной жизнеутверждающей задачей здоровых сил духовно больного общества и ответом на традиционный для России вопрос «Кто виноват?» должен быть ответ – «те, кто не желает и не умеет трудиться духовно». Ответом на вопрос «Что делать?» выступает не вооруженная борьба или революция, а духовный труд, ставший нормой как профессиональной, так и повседневной жизнедеятельности, борьба за формирование в широких слоях населения целостной сильной личности, способной к такому труду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков О.В. Погружение во тьму. М., 2007. 460с.
2. Восленский М.С. Номенклатура. Господствующий класс Советского Союза. М., 1991. 624с.
3. Кара-Мурза А.А., Панарин А.С., Пантин И.К. Духовно-идеологическая ситуация в современной России: перспективы развития // Политические исследования. 1995. № 4. С. 6-17.

4. Конобеев Г.М. Философия в эпоху глобализации и кризиса // DIXI-2012. Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. Хабаровск. 2012. С. 59-78.
5. Панарин А.С. Народ без элиты: между отчаянием и надеждой // Наш современник. 2001. № 11. URL: http://www.patriotica.ru/actual/panarin_elit.html.
6. Панарин А.С. Политология. Западная и Восточная традиции. М., 2000. 320с.
7. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Аксиологическое осознание идеи российской государственности в контексте национального характера // NB: Философские исследования. 2013. № 12. С.135–194. URL: http://e-notabene.ru/fr/article_9902.html.
8. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Воспитание патриотизма в новых исторических условиях // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С.70–112. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_555.html.
9. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Молодое поколение: социально-философский аспект в исследовании // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 2. С.58-114. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_521.html.
10. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Национально-культурная идентичность в контексте философской традиции диалога культур // NB: Философские исследования. 2013. № 10. С.183–244. URL: http://e-notabene.ru/fr/article_8848.html.
11. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Политическая социализация и идентичность в условиях трансформации российского общества // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 6. С.1–58. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_724.html.
12. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблема трансформации ценности образования молодым поколением // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 44-105. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_656.html.
13. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе // NB: Психология и психотехника. 2013. № 8. С. 21-70. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_10493.html.
14. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Субъектность как интегральная психофилософская характеристика человека // NB: Психология и психотехника. 2013. № 9. С. 51-82. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_10671.html.
15. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Трансформация власти в процессе построения гражданского общества в России // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 9. С. 20-88. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_9053.html.
16. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Факторный анализ развития отечественной образовательной системы // NB: Педагогика и просвещение. 2014. № 1. С. 25-52. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_10491.html.

NATIONAL SPIRITUALITY AND SOCIO-CULTURAL CRISIS

© 2014

N.O. Schuplenkov, graduate student Tambov State Technical University
Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

ДУХОВНЫЙ КРИЗИС РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

© 2014

О.В. Щупленков, кандидат исторических наук
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com

При рассмотрении любого кризиса современного общества действия (или бездействия) власти, ее культурная и социальная политика неизбежно оказываются в центре внимания. Подлежат анализу действия политического режима в процессах назревания, развертывания и преодоления кризиса, поскольку именно властные полномочия позволяют мобилизовать ресурсы и усилия общества в том или ином направлении. При этом гораздо меньше внимания обращается на человеческую и личностную сторону кризиса, хотя именно она составляет ядро культурно-исторического процесса.

Судя по публикациям и высказываниям многих политиков и обществоведов, перманентный кризис характеризует российское общество на протяжении всего XX века и, успешно преодолев рубеж столетия и тысячелетия, переключился в век XXI. Его причины и пути преодоления обсуждаются бесконечно, но не дают результатов. Он не преодолевается, а по временам то обостряется, то «сглаживается» [7].

В существующей ситуации, на наш взгляд, прежде чем говорить о причинах кризиса и анализировать пути и средства его преодоления, необходимо определиться с рядом вопросов: что называют и чем характеризуется российский кризис; как понятие кризиса соотносится с другой «весомой» категорией социально-гуманитарного знания - конфликтом; и не является ли «кризисное развитие» (развитие через непреодолимые кризисы) нормой существования российского и подобных ему типов общества? И последний вопрос - может быть, определение состояния российского общества как кризисного, отвечает интересам и просто выгодно определенным социальным силам и организациям?

Кризис (др.-греч. κρίσις - решение, поворотный пункт) в философии и социально-гуманитарных областях знания определяется как переворот, перелом, пора переходного состояния, при котором существующие средства достижения целей становятся неадекватными, в результате чего возникают непредсказуемые ситуации и проблемы.

Кризис в развитии общества, социальных общностей и личности осмысливается как следствие или этап противостояния, борьбы, конфликта внутренних сил и внешних воздействий на развивающуюся во времени, самоорганизующуюся систему [6].

С позиции синергетики, кризис представляет собой точку бифуркации, в которой развитие самоорганизующихся систем приостанавливается, как бы ожидая некоего труднопредсказуемого энергетического или информационного толчка, который задаст новую программу и траекторию движению и самореализации системы [8].

Кризис как точка бифуркации «отрицает» логику и детерминанты предшествующего развития и ожидает новой логики и новых детерминант.

В социальных системах возникновение точек бифуркации, как и развитие системы в целом опосредствуется человеческой деятельностью, а значит - той или иной степенью их опосредствования разумом и волей человека, за которыми стоит личностное начало, поскольку только личность, а не толпа или аудитория способна к целенаправленной созидательной деятельности в соответствии с вызовами времени и имеющимися ресурсами жизнедеятельности.

Соотношение кризиса духовного и социокультурного есть соотношение образующих их социальных начал - духовности, с одной стороны, и социокультурной сферы (общества в целом), с другой. Анализ этих феноменов позволяет утверждать, что перво-

основой социокультурного кризиса выступает кризис духовный. Это определяется местом духовности в культуре, в развитии человека и общества, тем, что всякая деятельность подготавливается и обеспечивается духовным трудом общества и человека. Как нами было отмечено в прежних публикациях, культура в своем историческом развитии воплощается в трех основных направлениях: в создании материализованных ценностей, в формировании общественных отношений и в развитии самого человека как социального субъекта, и последнее направление является главным, ключевым, обеспечивающим прогресс в развитии всех других направлений и сфер жизнедеятельности общества [3, с. 58-90].

Сегодня, несмотря на научно-технический и хозяйственно-экономический прогресс, человечество переживает системный, всепроникающий кризис, причина которого - кризис духовный, кризис внутренней опустошенности и подмены в функционировании и развитии общества человеческих ценностей и смыслов на недо- или противочеловеческие, как это в наиболее острой и трагической форме происходило в нацистской Германии, и в большевистской России (СССР) [9].

Современное человечество, как отмечают исследователи, находится сегодня дальше от счастливого и беззаботного будущего, чем когда-либо прежде. Сотни миллионов людей на планете умирают от голода и болезней, которые легко можно было бы устранить с помощью миллиардов долларов, ежегодно затрачиваемых на безумие гонки вооружений. Величайшие достижения науки - атомная энергия, кибернетика, освоение космического пространства, электроника, лазеры, компьютеры, химия и бактериология - обращены, прежде всего, на военные цели, грозящие невообразимыми разрушительными последствиями по вполне правдоподобным сценариям конца света - от постепенного разрушения окружающей среды до внезапного и мгновенного опустошения в ядерной катастрофе [5].

Среди наиболее деструктивных аспектов человеческой психики и поведения современников выделяются злобная агрессивность и безудержное стяжательство. Именно эти силы ответственны за неконтролируемый рост расходов на военные нужды. Они же препятствуют более справедливому распределению ресурсов среди индивидов, классов и наций, равно как и переориентации на экологические приоритеты, необходимые для продолжения жизни на нашей планете. Эти разрушительные и саморазрушительные элементы сегодняшнего человеческого существования отражают отчуждение современного человечества от самого себя, от духовной жизни и ее подлинно человеческих ценностей [10].

Системный кризис общества есть, прежде всего, кризис человека, кризис социальной субъектности. Если личность определить как отдельного человека, субъекта социальной жизнедеятельности и духовного труда, то данный вывод представляется вполне очевидным.

Кризис личности - это неспособность общества и индивида сформировать целостную сильную личность, сохранить и развить ее познавательно-творческое начало в перипетиях социальных конфликтов и проблем.

Согласно позиции канадского психолога и социального мыслителя П. Вайнцвейга, сила личности - это синоним мудрости, опыта, добытого сердцем и увенчанного интеллектом, синтез ума, сердца, физического здоровья и воли. Сила личности - в первую очередь это любовь, творчество и мудрость. А также - свобода оставаться самим собой в самых различных ситуациях. Эта сила не дается просто так, она не может быть привнесена извне, ее можно обрести лишь собственными усилиями, собирая по кирпичикам из каждодневного опыта. Одно безответственное слово, мимолетное чувство, непродуманное действие может подчас вызвать негативный поток, который разрушит гору творческих

возможностей личности, созданную из мелких «камешков» смелых мыслей и деяний [11].

По утверждению П. Вайнцвейга, сила личности является одновременно и условием и целью достойного существования человека в этом мире, полном противоречий, соблазнов и иллюзий, она - единственный гарант подлинной свободы и независимости. Сила личности, согласно позиции П. Вайнцвейга, стоит на 4 «китах»: желании преодолевать трудности, самоконтроле, гармонии и идеализме.

Рассмотрение этих черт-признаков сильной личности, на наш взгляд, позволит ответить на вопрос - почему в российской политике нет сильных личностей демократического типа?

Желание и готовность преодолевать трудности - основа силы личности. Согласно позиции автора, тот, кто не борется, никогда не познает меру своей силы. Ни мужчина, ни женщина без жизненных испытаний не сумеют поверить в свои творческие возможности. Для творческого проявления личности гармония имеет такое же значение, как смазка для движущегося механизма. Она - мост от сердца к разуму [3, с. 30], своеобразный посредник между центрами нашего рационального сознания и духовности. Гармония значительно усиливает творческий потенциал главным образом потому, что позволяет личности кооперировать свою энергию с энергией других людей. Гармония понимается П. Вайнцвейгом как золотая середина между противоборством и покорностью. Решительным быть не трудно, труднее быть решительным и гибким одновременно. Так же трудно быть одновременно настойчивым и уступчивым. Гармония как баланс противоположного, отмечает П. Вайнцвейг, несет в себе огромное напряжение и поэтому - колоссальную мощь. По П. Вайнцвейгу, гармония включает в себя следующие понятия: уравновешенность, красоту, грацию и единение.

Главное среди них - уравновешенность (мера). Равновесие зиждется на умеренности, золотой середине. Неумеренность многих достоинств нередко превращает их в пороки. Отсюда берет начало фанатизм - основной разрушитель принципы гармонии. Так чрезмерность в осторожности превращается в трусость, в терпении - в пассивность, проявление воли - в упрямство, сострадание превращается в унижительную жалость, сентиментальность и всепрощение [12].

Под идеализмом Вайнцвейг понимает высокие духовные ценности и цели, противостоящие безверию, опустошенности, цинизму. «Корень слова «идеализм», - пишет автор, - «идея», и именно идеи придают очертания истории. Идеи - основной источник энергии творческой личности» [1, с. 57].

По сути дела идеализм в понимании П. Вайнцвейга - это и есть феномен позитивной или биофильской человеческой духовности, поскольку идея, по нашему представлению, есть «квант», элементарная единица фундамента человеческой духовности. По справедливому суждению П. Вайнцвейга, «у человека, или даже народа, не наделенного в достаточной мере идеализмом, как правило, отсутствуют и жизненные принципы, и стимулы для борьбы за существование» [1, с. 60]. Все это, как будто специально написано автором об изверившемся российском народе, в значительной мере утратившим вследствие некрофилизации культуры и общества свою духовность и бесплодно ищущем объединяющую общество национальную идею.

Идеал, по П. Вайнцвейгу, - это идея, преобразованная в мощный энергетический заряд, направляющий творческую энергию личности к будущему. Поэтому идеализм для автора - это не пустые мечтания, а творческое участие в реальных событиях. Чего еще, кроме самосохранения можно пожелать сегодня российской интеллигенции и российскому народу в целом?

Эгоизм и «самоинтересованность», как справедливо подчеркивает автор концепции сильной личности, ограничивают ее силу. Узость интересов, меркантильность боль-

шинства людей мешают им воспринимать те великие идеи, которые питают творческую личность. Для эгоизма характерна приверженность укоренившимся принципам и общепринятым догматам, заостренным мыслям и чувствам. Изжить эгоизм можно только любовью и разумным отношением к своим интересам. (П. Вайнцвейг). К этому следует добавить: насколько эгоизм тормозит развитие силы личности, настолько альтруизм ускоряет его.

Цинизм, как утверждает П. Вайнцвейг, - это защитная реакция труса, который боится обнаружить собственную ущербность и которому не достает храбрости для приобретения убежденности. Ничто, по мнению автора, так наглядно не демонстрирует отсутствие силы личности, как цинизм с присущим ему пренебрежительным отношением к идеям.

Из различных слоев современного российского общества наибольшим цинизмом, несомненно, обладает политическая элита. По этому, как и по другим предложенным П. Вайнцвейгом показателям, можно судить о силе личности нашего управленческого слоя или класса. Не надо быть слишком наблюдательным, чтобы сделать вывод о том, что этой силы личности у него просто нет, она ее не ценит как идеал и не формирует как социально-психологическое качество - ни в себе, ни в других. Силу личности неонаменклатура заменяет силой корпоративной солидарности, попросту говоря - круговой порукой и утвердившимися еще в сталинский период внутриэлитными нормами и принципами жизнедеятельности. Договариваться друг с другом «аппаратчикам» всегда было важнее, чем находить общий язык с народом.

Анализируя востребуемый обществом и временем идеал сильной личности, уместно задаться вопросом - почему самосознание современного человека в его основной массе остановилось на примитивном, индивидуально - потребительском, безответственном уровне миропонимания и мироотношения? На наш взгляд, - потому что тормозится, консервируется и закрывается духовный труд эволюционно формирующейся личности как обществом, не выработавшим соответствующие демократические формы самоорганизации и тяготеющим к управлению с помощью насилия и обмана, не готовым осуществлять управление автономной, самодостаточной, критически мыслящей и высоко организованной личностью, так и самой личностью, довольствующейся потребительским образом мысли и жизни, отягощенной невежеством и ленью [13].

Вместо того, чтобы вытаскивать друг друга из болота потребительско-безответственного прозябания, современное общество и личность сдерживают взаимное развитие и самоорганизацию, культивируя инстинктивно-двигательные потребности и блокируя пути и формы одухотворенной деятельности и давно открытые формы духовного труда.

Кризис развития личности в широких слоях населения тех или иных стран и человечества в целом представляет собой кризис, остановку в развитии, бифуркацию на пути личностного роста и сознательного саморазвития человека. Это - кризис в осуществлении дальнейшей эволюции самосознания на пути формирования субъект-субъектного мироотношения - «личностного» и «планетарного» подуровней самосознания [4].

Криминализация общества, возрастание масштабов деструктивного поведения населения (в частности, аддиктивного, преступного и суицидного) есть, на наш взгляд, следствие нарушения (игнорирования) современным человеком духовно-нравственного закона обязательного духовного труда личности и общества.

«Spiritus contra spiritum». («Духовность - противовес пьянству»). Современный мир переживает настоящую эпидемию алкоголизма и наркозависимости. Как отмечает основатель трансперсональной психологии С. Гроф, исследователи надличностных областей (ученые, философы, общественные деятели), в частности К.Юнг, склоняются к выводу, что наркомания, как и ее частный случай - пьянство и алкоголизм, является выраже-

нием неудовлетворенного стремления человека к духовности и происходит из неверно понимаемого и идущего в неправильном направлении поиска трансценденции, то есть мира подлинно человеческих, возвышенных ценностей и смыслов. По мнению С. Грофа, люди с сильной потребностью в духовности, которые не в состоянии обрести путь, действительно к ней ведущий, очень легко впадают в наркотическую и алкогольную зависимость: наркомания становится несчастливым суррогатом духовности [2, с. 123].

Возрастающие во всем мире масштабы деструктивного поведения - самое яркое свидетельство кризиса современной техногенной цивилизации, «потерявшей» человека и делающей упор на экономические, технические, правовые и иные рационально выверяемые показатели развития. Забыт завет древних «Человек - мера всех вещей» и христианское «радение о его душе». Политикам и управленцам - ключевым фигурам этой цивилизации представляется, что обездушенный, бездуховный человек более рационален, вменяем, управляем и отвечает требованиям научно организованного социума.

На самом деле лишение человека внутренней детерминации, свободомыслия, подмена духовной самодисциплины нормами права и материальной заинтересованностью превращает человека в робота, делает личность неподлинной псевдоличностью, не желающей ни духовно трудиться, ни нести ответственности за свое поведение. Социология конфликта и конфликтология различают кризисы конструктивные и деструктивные в зависимости от венчающих кризис следствий - в ближайшей, а главное, - в долгосрочной перспективе. Конфликт оказывается деструктивным - разрушительным для системы и ее элементов, и прежде всего людей, тогда, когда он, не поддаваясь разрешению во благо общества и человека, не порождает новых перспектив развития и решения назревших проблем (вызовов времени) [14].

В протекании кризиса существует некая «точка невозврата», выйдя за которую у общества или составляющих его сообществ, а также личностей, не оказывается средств и сил для нормализации отношений, сохранения ценностей и, главное - человеческих жизней. Именно последнее в конце концов приводит к гибели и общества, и исторические цивилизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнцвейг П. Десять заповедей творческой личности. М., 1990. 192с.
2. Гроф С. Революция сознания: Трансатлантический диалог, М., 2004. 248с.
3. Конобеев Г.М. Духовный труд личности: феномен, содержание, направленность // ДИХИ-2010. Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. Хабаровск. 2010. С. 58-91.
4. Конобеев Г.М. Философия в эпоху глобализации и кризиса // ДИХИ-2012. Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. Хабаровск. 2012. С. 59-78.
5. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Аксиологическое осознание идеи российской государственности в контексте национального характера // NB: Философские исследования. 2013. № 12. С. 135-194. URL: http://e-notabene.ru/fr/article_9902.html.
6. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Воспитание патриотизма в новых исторических условиях // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 70-112. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_555.html.
7. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Молодое поколение: социально-философский аспект в исследовании // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 2. С. 58-114. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_521.html.
8. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Национально-культурная идентичность в контексте философской традиции диалога культур // NB: Философские исследования. 2013. № 10. С. 183-244. URL: http://e-notabene.ru/fr/article_8848.html.

9. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Политическая социализация и идентичность в условиях трансформации российского общества // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 6. С.1–58. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_724.html.

10. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблема трансформации ценности образования молодым поколением // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 44–105. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_656.html.

11. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе // NB: Психология и психотехника. 2013. № 8. С. 21–70. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_10493.html.

12. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Субъектность как интегральная психофилософская характеристика человека // NB: Психология и психотехника. 2013. № 9. С. 51–82. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_10671.html.

13. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Трансформация власти в процессе построения гражданского общества в России // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 9. С. 20–88. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_9053.html.

14. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Факторный анализ развития отечественной образовательной системы // NB: Педагогика и просвещение. 2014. № 1. С. 25–52. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_10491.html.

SPIRITUAL CRISIS OF RUSSIAN SOCIETY AND THE PROBLEM OF PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2014

O.V. Schuplenkov, Candidate of Historical Sciences

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

УДК 378.147:6(07)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО МАГИСТРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

© 2014

С.Н. Яшук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технико-технологических дисциплин, охраны труда и безопасности жизнедеятельности

Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины, Умань (Украина), yashchuk@mail.ru

В современных условиях развития системы высшего образования в Украине научно-исследовательская деятельность приобретает все большее значение и становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Основной составляющей многоуровневого образования, обеспечивающего подготовку научных кадров для работы в системе высшей школы является магистратура. Главным признаком ее является профессиональное формирование специалиста с углубленными знаниями и умениями, которые дают возможность, используя методы и средства научно-практических исследований, самостоятельно на высоком уровне выполнять научную, педагогическую и исследовательскую деятельность в системе высшей школы, экономики, управления, разработки новой техники и технологий.

В мире выдвинутых требований научно-исследовательская деятельность магистра технологического образования приобретает все большее значение и становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки преподавателя общетехнических дисциплин и методики обучения технологий.

Эффективность профессиональной подготовки преподавателя общетехнических дисциплин и методики обучения технологий в условиях высшего педагогического учебного заведения определяется уровнем готовности его к научно-исследовательской деятельности, основными компонентами которой имеется заинтересованность научно-исследовательской работой, способность использовать научный стиль мышления в учебно-воспитательном процессе, креативность в собственной научно-исследовательской работе, сформированность исследовательских умений.

В педагогической науке сегодня широко исследуются различные аспекты организации и проведения научно-исследовательской деятельности магистров: проблема подготовки научно-педагогических кадров в магистратуре (К. Балабанова, Л. Бачиева, В. Вакуленко, Л. Воротняк, Я. Ханик, Л. Лебедик); взаимосвязь учебной и научно-исследовательской работы (И.Ивашенко, Ю. Беляев); сущность и условия эффективного формирования готовности будущих педагогов к научно-исследовательской работе (С. Исаева, Г. Кловак, Л. Коржова, В. Лазарев, Е. Макагон, Н. Ставринова); формирование исследовательских умений у будущих учителей (Н. Амелина, П. Горкуненко, В. Литовченко).

Анализ источников по проблеме подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской работе показывает, что эта проблема всегда находится в поле зрения исследователей, однако подготовка будущих магистров технологического образования к научно-исследовательской работе является недостаточно разработанной.

Развитие науки и техники является определяющим фактором прогресса общества, повышения благосостояния его членов, их духовного и интеллектуального роста. Этим обусловлена необходимость приоритетной государственной поддержки развития науки как источника экономического роста и неотъемлемой составляющей национальной культуры и образования, создание условий для реализации интеллектуального потенциала граждан в сфере научной и научно-технической деятельности, целенаправленной политики в обеспечении использования достижений отечественной и мировой науки и техники для удовлетворения социальных, экономических, культурных и других потребностей [3, с. 1].

В Законе Украины «О научной и научно-технической деятельности» указано, что эти виды деятельности, а также научно-педагогическая деятельность является неотъемлемой составной частью учебного процесса высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации [3, с. 51]. Для выяснения значения и места научно-исследовательской работы в системе подготовки магистра, которая относится к научно-педагогической деятельности, проанализируем основные определения научно-исследовательской деятельности и рассмотрим некоторые приемы ее формирования, используемые в процессе подготовки магистров.

В Законе Украины «научная деятельность» - интеллектуальная творческая деятельность, направленная на получение и использование новых знаний. Основными ее формами являются фундаментальные и прикладные научные исследования. «Научно-педагогическая деятельность» отмечается как педагогическая деятельность в высших учебных заведениях и заведениях последипломного образования III-IV уровней аккредитации, связанная с научной и (или) научно-технической деятельностью.

В психологическом словаре научно-исследовательская деятельность определяется как деятельность, связанная с решением творческого, исследовательского задания с заранее неизвестным решением, предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере и содержит нормы, соответствующие традициям науки: постановка проблемы, изучение теории, посвященной этой проблематике, отбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [4].

Удачное и подобное определение для нашего исследования приводит О. Леонтович, который под научно-исследовательской деятельностью понимает деятельность субъектов, связанную с решением творческого исследовательского задания с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, ознакомление с литературой по этой проблематике, изучение методики исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы [7].

В широком контексте рассматривает научно-исследовательскую деятельность И. Зимняя, по которому сама научно-исследовательская деятельность имеет проявления: процесса взаимодействия; активности субъекта этой деятельности с объектами реального мира или другими субъектами; форму активности субъекта, которая в научно-исследовательской деятельности проявляется на всех уровнях развития субъекта: познавательном, сознательном, интеллектуальном, поведенческом, социальном [4].

В исследовании П. Горкуненко научно-исследовательская работа рассматривается как управляемая преподавателем их самостоятельная деятельность, направленная на развитие творческого потенциала личности, овладения первичным опытом научного исследования, формирования готовности к исследовательской деятельности [1].

Сущность понятия научно-исследовательской деятельности показывается на основе философского и психолого-педагогического анализа категории деятельности и представлении о логике и этапах научного исследования.

Понятие «научно-исследовательская деятельность» включает в себя два взаимосвязанных элемента:

- обучение основам исследовательской деятельности, организации и методики научного творчества;
- научное исследование, которое осуществляется под руководством профессоров, преподавателей.

Согласно первой составляющей – она реализуется через включение всех участников педагогического процесса, в частности магистров, в учебно-исследовательскую деятельность, которая постепенно трансформируется в научно-исследовательскую. Такая работа связана с формированием навыков работы с научной литературой, овладением знаниями по научной организации труда, подготовке научных индивидуальных учебно-исследовательских задач, тезисов, статей, выступлений на семинарских занятиях, студенческих научно-практических конференциях, открытого обобщения и обсуждения результатов исследования и т.д. Более системными и сложными научными исследованиями для магистров являются курсовые, выпускные квалификационные работы и научные работы.

Все вышеперечисленные виды научной работы магистров являются обязательными и предусматриваются в соответствии с образовательно-профессиональной программой подготовки магистров.

Научно-исследовательская деятельность ученого-преподавателя несколько отличается от научно-исследовательской деятельности магистра, чаще по значению результата, получаемого или ожидаемого. В рамках нашего исследования мы рассматриваем научно-исследовательскую деятельность магистров - будущих преподавателей общетехнических дисциплин и методики обучения технологий, которая, в общем смысле, имеет основы профессиональной научной деятельности и является неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки и осуществляется в течение всего срока обучения в высшем учебном заведении. Эта деятельность может иметь, как показывает опыт, не только субъективно значимые результаты, но и объективную научную ценность. Первой ступенью научно-исследовательской деятельности магистров мы считаем их учебно-исследовательскую деятельность.

Учебно-исследовательская деятельность - это разумное внедрение элементов научных исследований, элементов творчества в учебный процесс, особенностью которой является «фактор субъективного открытия» нового знания, которое имеет не объективную значимость, а лишь субъективную значимость и новизну [6, с. 45]. Более того, актуализация имеющихся знаний является неременным условием учебно-исследовательской деятельности. Но, чтобы знания были полными и глубокими, прочными и осознанными, известный педагог И. Лернер выделял следующие педагогические условия знаний: полнота, систематическое применение знаний; соблюдения постепенности, при неизменном росте сложности знаний и способов оперирования ими; применения совокупности методов обучения: объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, проблемного, исследовательского [2]. К этим условиям В. Петрова добавляет формирование у студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении опыта творческой и самообразовательной деятельности [5].

Проводя исследования тенденций организации научно-исследовательской деятельности студентов, В. Шейко и Н. Кушнарченко выделили их три основных направления:

1. Научно-исследовательская работа, которая является неотъемлемым элементом учебного процесса и входит в календарно-тематические и учебные планы, учебные программы как обязательное для всех студентов и предусматривает:

- написание рефератов на основе отбора и изучения литературы в процессе изучения учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла, фундаментальных и профессионально ориентированных, специальных дисциплин;

- выполнение практических, семинарских и самостоятельных заданий, контрольных работ, содержащих элементы научных исследований и требующих от студентов ознакомления с достаточно широким кругом литературы, использованием компьютерной техники и т.д.;

- составление комплексных аналитических схем-таблиц, отражающих основное содержание темы, вопросы или проблемы;

- выполнение тематических задач на базе практического материала, собранного студентами за период прохождения производственной практики;

- разработку методических материалов с использованием исследовательских методов (гlossариев, кроссвордов, программ и методик социологических исследований и т.д.);

- выполнение нетипичных задач научно-исследовательского характера в период учебной, производственной практики, индивидуальных заданий, направленных на разработку и решение различных проблем;

- подготовку и защита курсовых и дипломных работ.

2. Научно-исследовательская работа, осуществляемая вне учебного процесса - в кружках, проблемных группах (лабораториях), переводческих и информационных студиях, фольклорных экспедициях и др. Она предусматривает:

- составление аннотаций и рецензий на монографии отечественных и зарубежных ученых;

- анализ научных статей и докладов отечественных и зарубежных ученых;

- подготовку обзоров литературы по определенной проблеме или теме;

- подготовку новых докладов и сообщений на основе сбора, изучения и обобщения документальных и литературных источников, выявление и анализ архивных документов по теме исследования;

- сбор материалов для оформления стендов, плакатов, наглядности в учебных кабинетах и кафедрах;

- подготовку научных докладов, статей, тезисов докладов для выступлений на научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах, конкурсах и др..

3. Научно-организационные мероприятия включают:

- работу в творческих секциях;
- участие в конференциях, симпозиумах, концертах, конкурсах, выставках на различных уровнях;
- разработку сценариев, постановочных материалов, подготовку и показ спектаклей, шоу-программ, тематических вечеров и др. [7, с. 26].

Таким образом, научно-исследовательская деятельность, по мнению большинства авторов, является интеллектуально-творческой по своему происхождению, связана способами и средствами решения творческих задач характерными для науки, а также она направлена на получение результата, который является объективно или субъективно новым и значимым.

По нашему мнению, научно-исследовательская деятельность - деятельность творческая, направленная, прежде всего, на получение новых знаний и использование приобретенных умений для разработки новых способов их применения.

Творческий потенциал будущего магистра технологического образования является многоуровневой функциональной системой, а это означает, что он может себя реализовать в творческой научно-исследовательской деятельности, выявить природные задатки и способности студентов, свойства их чувственного восприятия, интеллектуальную активность и творческую инициативу.

Таким образом, цель творческого развития будущего магистра заключается в эффективном профессиональном обучении и формировании жизненно активной и творческой личности в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности. Достижение поставленной цели обеспечивается через обогащение опыта систематического проведения научных исследований и стимулирование потребности в творческой самореализации.

Формирование опыта собственной творческой деятельности во время обучения в высшем педагогическом учебном заведении позволит магистру технологического образования стать творцом процесса обучения. В этом и есть движущая сила развития педагогической науки и практики в высшем учебном заведении. Главной целью формирования опыта творческой деятельности, как отмечает автор, является обеспечение направленности образовательного процесса на воспитание личности человека, для которого характерно мировосприятие, основанное на ценности человека, приоритетах создания над разрушением, способности применять креативные качества в процессе решения проблем [7].

Мы согласны с мнением М. Шейко и Н. Кушнарченко, которые отмечают, что научно-исследовательская деятельность призвана:

- формировать научное мировоззрение, овладевать методологией и методами научного исследования;
- оказывать помощь студентам в ускоренном овладении специальностью и достижении высокого профессионализма;
- развивать творческое мышление и индивидуальные способности студентов в решении практических задач деятельности;
- прививать студентам навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности;
- развивать инициативу и способность применять теоретические знания в своей профессиональной практической деятельности;
- привлекать активных студентов к решению научных проблем, имеющих существенное значение для науки и практики;

- расширять теоретическое мировоззрение и научную эрудицию, обновлять и совершенствовать знания;

- создавать и развивать творческие коллективы, воспитывать резерв исследователей и будущих преподавателей [7].

Согласно этому, научно-исследовательская деятельность магистров - это деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу в сфере образования и включает в себя следующие этапы: постановку проблемы, анализ информации по поставленной проблеме, изучение психолого-педагогической теории, посвященной этой проблематике, поиск передового педагогического опыта, его анализ и обобщение; подбор методик исследования и практическое овладение ими; обобщение изучаемого материала проблемы; собственные выводы и перспективы дальнейшей работы по проблеме исследования.

К основным факторам по формированию учебно-исследовательской деятельности обучающихся, как показали наши исследования, можно отнести следующие: индивидуальный подход к обучению, ориентация на продуктивное достижение результата; проблемное обучение как инструмент развития опыта творческой деятельности; оптимальное сочетание логических и эвристических методов решения задачи; креативная организация учебного процесса, максимальное наполнение его творческими ситуациями, создание ситуации совместной поисковой деятельности; детализация учебного процесса, создание психологической атмосферы, оптимальных условий для творческой деятельности.

Раскрывая роль педагога в организации научного исследования, можно отметить следующие положения: умение выбрать нужный уровень проведения научного исследования в зависимости от уровня развития мышления студента, умение сочетать индивидуальные и коллективные формы поведения исследований на занятии, умение формировать проблемные ситуации в зависимости от уровня научного исследования, его места в структуре занятия и его цели.

Исходя из собственного педагогического опыта успешность формирования научно-исследовательской деятельности будущих магистров технологического образования осуществляться при условии: создание научно-ориентированной образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию личности магистра; активную целенаправленную работу магистра по реализации научно-исследовательской программы в процессе подготовки; увлеченность магистром учебной и научно-исследовательской деятельностью, которая организовывается на факультете и в университете в целом; формирование опыта самообразовательной научно-исследовательской деятельности за пределами университета путем участия в различных научных семинарах, конференциях и т.д.

Подготовка магистров по специальности 8.01010301 «Технологическое образование» к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения предполагает формирование у будущих педагогов профессиональной компетенции.

Личностно ориентированная подготовка будущих преподавателей общетехнических дисциплин и методики обучения технологий в научно-исследовательской деятельности является целостным и длительным процессом, который должен осуществляться в течение всего срока профессионального обучения, но условно разделяется нами на три основных этапа: начальный (обучение по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр» и «специалист»), основной (обучение по образовательно-квалификационному уровню «магистр») и заключительный (обучение в аспирантуре). Выделение таких этапов соответствует основным уровням профессиональной подготовки: начальный и основной этапы охватывают уровень базового и полного высшего образования, а последний - аспирантуру. На начальном этапе максимум внимания уделяется формированию учебно-исследовательской деятельности студентов, формированию опыта креативной и

творческой деятельности, которая является залогом дальнейшей успешной научно-исследовательской деятельности.

Своей аттестационной работой магистр должен продемонстрировать способность творчески мыслить; владеть методами и методиками исследований, показать способность к научному анализу получения результатов, продемонстрировать умение оценивать возможности использования полученного результата в научной и практической деятельности; владение современными информационными технологиями, осуществления исследований.

Итак, четкая организация научно-исследовательской деятельности магистрантов в учебном процессе способствует углубленному усвоению ими специальных учебных дисциплин, позволяет выявить их индивидуальность, сформировать собственный взгляд на ту или иную проблематику, что является важным аспектом в видении современных проблем и их решении, так как современная молодежь сформировалась в других условиях научно-технического прогресса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2008. 20с.

2. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. С. 39-44.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України (У 2 кн. - Кн.1) / За ред. Ю.І. Горобця та М.І. Панова. Харків: Право, 2001. С. 43-63.

4. Зимняя И.Я. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 2001.

5. Петрова В.Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 9 [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/7/Petrova/>

6. Студенческое научное творчество // М-во высш. и сред. спец. образования СССР, ЦК ВЛКСМ; редкол.: В.И. Крутов и др. М.: Молодая гвардия, 1968. 240с.

7. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 4-те вид., випр. і доп. К.: Знання, 2004. 307с.

SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF THE FUTURE MASTER OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

© 2014

S.M. Yashchuk, candidate of pedagogical sciences, Assistant professor of technical and technological disciplines, labour protection and safety

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical university, Uman (Ukraine), yashchyk@mail.ru

Научное издание

КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 2-3 апреля 2014 г.

Часть 2

В авторской редакции

Дизайн обложки: *Нагорнов Ю.С.*

Подписано в печать 05.04.2014. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 31,2
Тираж 500 экз. Заказ № 04-16-01.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве SIMJET
432072, г. Ульяновск, пр-т Ульяновский, 14