Вестник ТвГУ, серия «Педагогика и психология»

2012 г. Выпуск 4

Редакционная коллегия серии:
доктор педагогических наук, профессор И.Д. Лельчицкий
(главный редактор)
член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор
А.В. Юревич
действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор
Б.М. Бим-Бад
доктор психологических наук, профессор Т.А. Жалагина,
доктор психологических наук, профессор Г.Ю. Ксензова,
кандидат психологических наук, доцент М.В. Мороз
(зам. главного редактора)

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рогаль А.В., Короткина Е.Д. Роль и особенности коммуникативного процесса в профессиональной деятельности менеджера по работе с клиентами в сфере business to business 7

Челнокова Е.А. Социальный конструкционизм: точка зрения на социально-дискурсивный мир 22

Харитонов И.Н. Использование понятия «национальная идентичность» в качестве самостоятельной категории в социальной психологии 28

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Скороходова Н.Ю. Ресурсы власти учителя и роль нормативной власти при организации учебной деятельности 35

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Половые дихотомии психического развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста 43

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Акопова М.М., Давиденко Н.В. Применение интернет-технологий в современном образовательном пространстве 52

Анисимов В.П. Гармонизация взаимоотношений субъектов арт-педагогического процесса 57

Богатырев А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» 70

Грибанов Г.А., Осипов В.Г. О положении тверских вузов в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и роли науковедческой методологии в совершенствовании высшего образования в регионе 81

Романов А.А., Ульянич Г.А. Синергийные основы музыкальной проповеди как духовной практики 96

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Богданова Л.П., Хохлова Е.Р. Компетентностный подход как основа подготовки профессионалов для сферы туризма 107

Воскрекасенко О. А. Особенности социальной адаптации студентов – будущих педагогов 117

Добросмыслова С.Н., Лельчицкий И.Д., Мороз М.В. Теоретические подходы к разработке системы педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения 125

Ершов В.А., Добросмыслова С.Н., Щербакова С.Ю. Система ключевых педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения 130

Ершов В.А., Щербакова С.Ю., Мороз М.В. Социокультурные барьеры реализации компетентностного подхода в условиях высшего учебного заведения 138

Копылова Н.В. Акмеологическая модель подготовки психолога в системе высшего образования 143

Курносова С.Е. Методические аспекты изучения произведений Григория Корчмара в классе фортепиано детской школы искусств 152

Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Профессиональная позиция преподавателя вуза в контексте компетентностного подхода 162

Лопухова Ю.В. Сущность аксиологического пространства воспитания толерантности студента 167

Максимова Е.А. Модель анализа системы профессионального образования 177

Мурашко М.В., Зеленова В.М., Мурашко А.М. Формирование компетентности участников педагогического взаимодействия в вузе 188
Прохорова М.П. Инновационное развитие профессионально-педагогического образования в рамках частно-государственного партнерства 199
Самойлов Л.П., Сидорова С.Н. Совершенствование системы инженерного образвания на герменевтической основе 206
Ситникова М. И., Рагозина Л.Д. Современные подходы к разработке модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе 216
Солодянкина О. В. Факторы и пути повышения качества образования студентов направления «Социальная работа» 226
Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе 236

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лельчицкий И.Д., Климина А.В. Генезис и развитие проблемы педагогического профессионализма учителя в трудах отечественных мыслителей второй половины XIX века 244
Лобзаров В.М., Корпусова Ю.А. Определяющие факторы, тенденции и противоречия эволюции концептуальных основ российского дворянского образования эпохи Александра I 252
Михашина А.С. П.П. Блонский об организации среды как основе воспитательной работы с детьми 264
Суетин И.Н. Развитие сети учебных заведений музыкального профессионального образования в симбирской губернии – ульяновской области в XX веке 273

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Астапенко Е.В. Тенденции развития школьного образования в США во второй половине XX века и начале XXI века 282
Крестинский И.С. Смена парадигм в лингводидактике: причины и тенденции 291
Сухова Н.А. Картина мира австрийских студентов и теоретические основы ее формирования у российских студентов филологических специальностей 299

ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИУМ

Багреева Е.Г. К 85-летию со дня рождения Заслуженного юриста РСФСР, профессора, академика Г.П.Давыдова. От правосознания граждан к правовому государству 310
Макарова В.А., Попов А.К. Изучение ориентации студентов на ценности здоровья в процессе социального воспитания 315
Попов А.К., Макарова В.А. Анализ информационного окружения учащейся молодежи 325
Садыкова С.А. Возможности духовно-нравственного становления личности студента во внеучебной деятельности 333

СЛОВО МОЛОДЫМ

Григорьева Л.В. Педагогическая модель формирования речевой готовности ребенка 339
Ивашин Л.В. Эмпирическое исследование когнитивных и мотивационных компонентов самостоятельности курсантов военного вуза 346
Рыбакова М.С. Структурирование организации психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом 351
Смирнова Д.В. Образование как способ социализации женщины аристократического общества раннесредневековой Японии 357

Теплякова Е.В. Теоретико-концептуальные подходы к социальному развитию ребенка в педагогических воззрениях К.Н. Вентцеля 367
Хорват Д. А. Педагогическая организация культурно-досуговой работы среди студенческой молодежи в условиях социокультурной образовательной среды (на примере технического вуза) 379
Черняк А.Г. Патриотическое воспитание как философско-педагогическая категория в современных социокультурных реалиях поликультурного обществ 388
Чернятин М.С. Применение проблемного подхода в преподавании географии (на примере изучения природных зон) 397
Федорова Е.А. Арт-педагогические возможности обеспечения чувства безопасности как фактора профилактики детских страхов 402

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

Rogal A.V., Korotkina E.D. Role and features of the implementation client manager communication process in business to business sphere 7
Chelnokova E.A. Social constructionism: the view of the socio-discursive world 22
Haritonov I.N. The usage of the meaning of national identity as an independent category of social psychology 28

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Skorohodova N.Y. Teacher's authority resources and the role of legitimate authority 35

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

Sirotyuk A.L., Sirotyk A.S. Sexual dichotomy of mental development of children of senior preschool and primary school children 43

ADVANCEMENT OF EDUCATION

Akopova M.M., Davidenko N.V. The Use of Internet technologies in contemporary educational enviroment 52
Anisimov V.P. Art pedagogic in mutual relations harmonization of subjects in educational process 57
Bogatyrioff A.A. Pedagogical innovation as the gist of World Religions and Ethics course 70
Gribanov G.A., Osipov V.G. On the situation in Russia's tver universities scientific citation index (rinc) and the role of naukoved methodology to improve higher education in the region 81
Romanov A.A., Ulyanich G.A. Synergetic foundations of musical sermons as a theological practice 96

VOCATIONAL EDUCATION

Bogdanova L.P., Khokhlova E.R.Competence as a basis for training specialists for the tourism 107
Voskrekasenko O.A. Social adaptation peculiarities of students - future teachers 117

Dobrosmyslova S.N., Lelchitsy I.D., Moroz M.V. theoretic approaches to development of a university teacher's pedagogic competence 125
Ershov W., Dobrosmyslova S., Shcherbakova S. System of key pedagogic competencies of a higher education institution teacher 130
Ershov W., Shcherbakova S., Moroz M. Sociocultural barriers to competency building approach in a higher education institution 138
Kopylova N.V. Acmeological model of professional psychologist's training in the system of higher education 143
Kurnosova S. Methodical aspects in studying pieces for children by Gregory Korchmar in piano class of musical school 152
Lelchitsy I.D., Ershov W., Shcherbakova S. Professional role of a university teacher within the context of competency building approach 162
Lopukhova Yu.V. The essence of the axiological space of the education of the student tolerance 167
Maksimova E.A. Modeling for professional education analysis 177
Murashko M.V., Zelenova V.M., Murashko A.M. Forming professional capacity of educational process participants in a higher educational establishment 188
Prokhorova M.P. Innovative development professional pedagogical education in the conditions of private and state partnership 199
Samoilov L.P., Sidorova S.N. Improvement engineering education based on hermeneutic 206
Sitnikova M.I., Ragozina L.D. Modern approaches to the development of the model of teaching quality guarantee system in higher school 216
Solodiankina O.V. Factors and ways of upgrading of education students of direction "Social work" 226
Yusupov V.Z., Korotayev V.G. Project and Purposive Approach to the Organization of the Educational Process in the Higher Education Institution 236

HISTORY OF EDUCATION

Lelchitsy I.D., Klimina A.V. Genesis and development of the problem of pedagogicalprofessionalism of a teacher in the works of Russian thinkers of the second half of the 19th century 244
Lobzarov B.M., Korpusova Yu.A. Determinants, Trends and contradictions of the evolution of the conceptual foundations of the Russian Nobility education era of Alexander I 252
Mikhashina A.S. P.P. Blonskiy about the environment organization as to a basis of educational work with children 264
Suyetin I.N. Development school institutions system of musical professional education in Simbirsk guberniya – Ylyanovsk region in XX century 273

EDUCATION IN THE MODERN WORLD

Astapenko E.V. Tendencies of school education development in the USA in the second part of the XX and the beginning of the XXI century 282
Krestinskiy I.S. Change of paradigms in linguodidactics: causes and tendencies 291
Sukhova N.A. world view of Austrian students and the theoretical basis of its formation in Russian philology students specialities 299

EDUCATION AND SOCIETY

Bagreeva E.G. From legal consciousness of citizens toward rule of law 310
Makarova V.A., Popov A.K. Research of health value orientation of students 315

Popov A.K., Makarova V.A. Research of information space of schoolchildren and students 335
Sadykova S.A. Features and functions of spiritual and moral personality formation in out- of-study activities..... 333

A WORD TO YOUNG

Grigoryeva L.V. The pedagogical model of formation oF speech readiness of the children 339
Ivashin L. Empirical research of cognitive and motivational components of independence of cadets of military high school 346
Rybakova M.S. Structuring the organization of psychological support of the adolescents in conflict with the law 351
Smirnova D.V. Education as a way of female socialization of Japan early medieval aristocratic society..... 357
Teplyakova E.V. Theoretical-conceptual approaches to the social development of the child in teachers views K.N. Ventzelya 367
Khorvat D.A. the pedagogical organization of cultural and leisure works among student`s youth in conditions of social and cultural educational environment (on example of technical university) 379
Chernyak A.G. patriotic education as a philosophic and pedagogic concept in the modern multicultural society..... 388
Chernyatin M.S. Problematic approach application at studying of natural zones at school 397
Fedorova E.A. Ensuring possibilities of safety feeling as a preventive factor of child fears..... 402

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.354:005.32

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ В СФЕРЕ BUSINESS TO BUSINESS

А.В. Рогаль[1], Е.Д. Короткина [2]

[1]Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН
[2]Тверской государственный университет

В процессе реализации управленческих функций и трудовых задач менеджер по работе с клиентами является активным участником системы взаимоотношений в рамках организационной культуры предприятия. Коммуникативный процесс является одним из основополагающих психологических явлений, определяющих профессиональную деятельность менеджера по работе с клиентами. Его особенности представляют отдельный научный интерес в общей системе рассмотрения психологических детерминант профессиональной деятельности менеджера по работе с клиентами в сфере Business to Business.

***Ключевые слова**: менеджер, коммуникативный процесс, общение, клиент, реклама.*

Многообразие типов макроструктур организации управления предприятием в совокупности с организационным порядком и организационной культурой, сетью информационно-коммуникативных потоков, взаимодействующих и пронизанных полем психологической подсистемы организации, создают универсальное бизнес-пространство, состоящее из отдельных, отличающихся своей индивидуальностью субъектов рыночных отношений. Организация как социально-экономическая открытая система функционирует в условиях взаимодействия ее внутренней и внешней среды [1; 4; 7]. Индивидуальность каждого предприятия определяется множеством факторов, формирующих определенную систему его функционирования: особенностями стиля менеджмента; типом организационной структуры и стилем организационных отношений, устанавливающим определенный тип взаимосвязей, взаимовлияний, взаимодействий и взаимозависимостей в организации; распределением функциональных ролей; определением и содержанием должностных позиций менеджеров; неформальной структурой их взаимоотношений и фактическим распределением полномочий, прав и ответственности в

организации; положительными и отрицательными аспектами функционирования структуры в целом [4; 7; 6].

Организация формирует, если можно так сказать, «образ» и «концепцию» в бизнес-пространстве, представление о своей позиции в бизнес-среде, определяет оптимальное направление и перспективу развития, согласованную с установленной миссией организации [2]. Менеджмент обеспечивает жизнедеятельность предприятия. Особенности его организации определяются сферой деятельности и социально-экономической целесообразностью на рынке [4; 7; 14].

Принципиальным отличием одной организаций от другой является тип бизнес-модели предпринимательской деятельности. В настоящее время нет однозначного понимания того, что следует понимать под термином «бизнес-модель». А. Остервальдер говорит, что бизнес-модель отражает представление о том, какой вид деятельности избирает организация и каким способом она получает доход. Бизнес-модель дает понимание того, какую ценность формирует организация для различных клиентов, определяет перечень партнеров, участвующих в маркетинговых процессах организации, возможности и способности организации, особенности капиталооборота, позволяющие иметь стабильные потоки дохода. Бизнес-модель обладает большой значимостью в отношении создания ценности для клиентов наряду со стратегией, реализуемой с помощью бизнес-модели [9].

В настоящее время существует несколько общепринятых бизнес-моделей: B2B, B2C, B2G, G2B, франчайзинг и прямые продажи. В рамках психологического исследования особый интерес представляет бизнес-модель B2B (Business to Business), что дословно переводится с английского как бизнес для бизнеса. Тип B2B предполагает экономическое и информационное взаимодействие двух хозяйствующих субъектов, являющихся юридическими лицами [9]. Организация, использующая эту модель бизнеса, взаимодействует не с конечным потребителем (физическим лицом), как, например, в случае прямых продаж, а с компанией-клиентом, т.е. с другим бизнесом. К организациям, организующим свою деятельность в сфере B2B, относятся организации, занимающиеся сопроводительными услугами для другого бизнеса, например для поставки дополнительного оборудования, PR- и рекламные агентства, BTL-агентства, организации, занимающиеся маркетинговыми исследованиями, и т. д.

В зависимости от масштаба организации, работающей в сфере услуг, организационная структура предусматривает, подразделение, направленное на непосредственную работу с клиентами [8; 12]. Сущность отделов такого подразделения заключается в нескольких формах взаимодействий с клиентами: поиск новых клиентов; оказание услуг клиенту в рамках текущих, ранее обозначенных форм

сотрудничества; взаимодействие с клиентом, главным образом направленное на расширение предоставляемых услуг клиенту, т. е. на развитие бизнеса. Названия таких отделов могут быть разными: отдел ньюбизнеса, телемаркетинга, отдела по работе с клиентами, отдела по расширению бизнеса и т. д. [12]. Как название отдела, так и название должностной позиции «менеджер по работе с клиентами» не дает однозначной информации о содержании деятельности менеджера, объеме его должностных полномочий, прав, ответственности, не говорит о необходимом уровне его квалификационных требований, наборе его профессиональных компетенций и отношении его к определенному уровню управленческой пирамиды. В этом аспекте играет существенную роль величина организации, численность ее сотрудников, миссия и цели компании, общая направленность и политика, стратегические и тактические задачи [8; 14; 4; 7].

В современном российском предпринимательстве и бизнесе стало принятым относить к числу менеджеров практически всех сотрудников организации, виды деятельности и группы выполняемых трудовых задач которых достаточно разнообразны и не всегда связаны с управлением. Виды деятельности, которые может осуществлять «менеджер по работе с клиентами», многообразны. Объем его трудовых задач и выполняемых функций может варьироваться от особенностей профессиональной деятельности менеджеров Call-центра до «проект-менеджеров». Профессиональная деятельность этих типов менеджеров кардинальным образом различается по уровню квалификационных требований, объему полномочий, прав и ответственности. Единым является только аспект взаимодействия с клиентами. В область профессиональной ответственности «проект-менеджера» входит реализация проектов крупных компаний-клиентов, координация деятельности подразделений агентства, вовлеченных в этот процесс от начального до конечного этапа его реализации [8; 12].

Менеджеры отдела телемаркетинга или Call-центра выполняют стандартизированный ряд трудовых задач, свойственный специалистам–исполнителям [12]. Профессиональная деятельность проект-менеджера (менеджера по работе с клиентами, аккаунт-менеджера, менеджера по развитию бизнеса) включает в себя исполнительские и управленческие функции одновременно тогда, когда менеджер юридически не занимает управленческий пост в организационной структуре [8].

С точки зрения исследователя-психолога интересным представляется вопрос о влиянии информационно-коммуникативной среды на профессиональную деятельность менеджера по работе с клиентами организации, ведущей деятельность в сфере B2B, например рекламного агентства.

В качестве исходных данных примем за основу положение о том, что содержание профессиональной деятельности менеджера по работе с клиентами равнозначно содержанию профессиональной деятельности проект-менеджера, т. е. менеджера, несущего ответственность за реализацию рекламного проекта какой-либо дистрибьюторской компании, торговой компании, компании-производителя, т. е. рекламодателя. В дальнейшем будем называть менеджера по работе с клиентами или проект-менеджера просто менеджером.

Профессиональная деятельность менеджера функционально может быть определена как синергия внутренних и внешних функциональных процессов, происходящих внутри собственной организации и в организации клиента [4; 2]. Предметом его деятельности, как и любого другого менеджера, является информация, которую он получает из разных организационных и внешних источников рыночной среды с целью принятия управленческих решений [4; 12; 13]. Продуктом его деятельности является оптимизация функционирования системы, направленной на решение задачи реализации проекта от поступления заказа до его реализации, посредством чего будет создан рекламный продукт, предназначенный для решения задач маркетинга, поставленных перед рекламным агентством (РА) компанией-клиентом [10].

В основе профессиональной деятельности менеджера лежат вопросы организующего и ситуативного менеджмента [14]. При этом основными функциями менеджера являются коммуникативная функция и функция принятия решений [12]. Среди наиболее важных качеств, характеризующих степень компетентности менеджера, ученые отмечают умение наладить деловые связи с заказчиком и абсолютную коммуникабельность [8]. Не являясь в рамках управленческой иерархии руководителем, будучи руководителем проекта или руководителем рабочей группы, менеджер на практике выполняет функции операционного руководства, административные функции, функции по ведению отчетности и другие необходимые функции в рамках документооборота, функции, определенные его непосредственными специальными профессиональными обязанностями.

Менеджер формально не несет ответственность за работу всех производственных подразделений, как это делает линейный менеджер. Сфера его личной ответственности сосредоточена в рамках выполнения собственных обязанностей и задач, что больше характерно для уровня ответственности профессионального служащего. Но в конечном итоге под его ответственностью находятся все этапы процесса планирования, подготовки рекламных сообщений и модулей, процесса производства рекламного продукта и размещения на медианосителях или

предоставление рекламных материалов в надлежащем формате, готовых к распространению [8].

Парадокс деятельности менеджера состоит в том, что он осуществляет функции управления производственным процессом в целом, а также сотрудниками, не находящимися в его подчинении в соответствии с организационной должностной позицией. Фактически он несет ответственность за работу всех подразделений, участвующих в процессе реализации проекта, поскольку функции планирования, подготовки и производства рекламного продукта во многом определяются их работой. Планируя, организуя, координируя и контролируя деятельность подразделений РА (маркетинговых исследований, креативного отдела, производственных отделов), менеджер является активным участником информационно-коммуникативной сети, в которой циркулирует информация разного уровня [11; 15; 10; 8].

Процесс успешного проведения рекламной кампании или производства отдельного рекламного продукта в рамках проекта непосредственно связан со следующими основными этапами в деятельности менеджера: утверждение маркетинговых целей; разработка стратегии и программ; определение тактических целей и задач; подготовка и принятие управленческих решений (коллегиальных или единоличных); передача решений на исполнение в рамках производственных подразделений; контроль и оценка соответствия промежуточных и конечных результатов их деятельности поставленным изначально целям; оценка эффективности рекламной компании [10; 8].

Для эффективного управления всеми этапами реализации проекта менеджер должен обеспечить стабильный доступ и обмен необходимой информацией, улавливая потоки информации, распространяющиеся по всем направлениям: по горизонтали, вертикали, диагонали. Таким образом, можно выделить четыре типа коммуникативных и деловых контактов, активным участником которых является менеджер:

- система «менеджер – клиент». Под клиентом подразумевается представитель компании-клиента или группа представителей, в ряде случаев непосредственно в лице руководителей компании или топ-менеджеров;
- система «менеджер – руководитель». Под руководителем подразумевается менеджер среднего звена или линейный менеджер – руководитель отдела, в состав которого входит сам менеджер;
- система «менеджер – рабочая группа». Под рабочей группой подразумевается группа, собранная менеджером из руководителей отделов, результат деятельности которых

является звеном в процессе производства рекламного продукта или продуктов, предусмотренных проектом. На разных этапах реализации проекта могут создаваться различные группы в соответствии с задачей, предусмотренной планом деятельности по реализации проекта;

- система «менеджер – третьи лица». Под третьими лицами подразумеваются представители иных организаций, задействованные в производственном процессе или в процессе размещения рекламы. Как правило, к таким представителям относятся отдельные лица или творческие группы: актеры, певцы, известные люди, знаменитости (селебрити), модели, переводчики, сотрудники и руководство внешних компаний (звукозаписывающих студий, фото- и киностудий, телевизионных программ и т.д., типографий, СМИ) [10].

Все четыре типа контактов являются локальными отрезками общей цепи и взаимосвязаны в процессе реализации проекта. Каждый из контактов имеет обратную связь и может осуществляться в обоих направлениях (менеджер-клиент; клиент-менеджер и т. д.).

Качество информации (экономической, организационной, социальной и др.), получаемой посредством разных видов коммуникативных взаимодействий, непосредственным образом влияет на правильность принятого решения (единоличного, коллективного, стратегического, тактического, оперативного) и его последствия [13]. А.В. Смоляков выделяет несколько видов информации, которые используются в процессе принятия решения: входящая, исходящая; обрабатываемая, необрабатываемая; текстовая, графическая; постоянная, переменная; нормативная, аналитическая, статистическая; первичная, вторичная; директивная, распределительная, отчетная [12, с. 250].

Принимая за основу коммуникационную сеть вида «колесо», когда центральной фигурой обмена информацией между всеми каналами коммуникационной цепи является менеджер, последовательность контактов можно представить следующим образом: клиент – менеджер; менеджер – рабочая группа; рабочая группа – менеджер; менеджер – клиент. В случае, если процесс достижения поставленной цели не завершен, происходит циклический процесс. Взаимодействия в рамках системы «менеджер – руководитель» – неустойчивый элемент цепи, включаемый в цепь в ситуациях, требующих согласования с руководством при обсуждении некоторых ключевых вопросов деятельности менеджера, либо для предоставления отчетной информации. Взаимодействия в рамках системы «менеджер – третьи лица» актуальны в частных случаях производственного процесса, когда требуется привлечение специалистов, не являющихся

сотрудниками рекламного агентства, или возможности производственно-технической базы рекламного агентства не достаточны для реализации творческой идеи. Последовательность и количество каналов в цепи может меняться в зависимости от характера, содержания и степени значимости передаваемой информации.

В зависимости от социально-психологической компоненты коммуникативного процесса информация может требовать повторной проработки, пересмотра, иного способа изложения, уточнения и т. д., поскольку информационные потоки и каналы (звенья в коммуникационной сети) испытывают влияние социально-психологических явлений, как со стороны рекламного агентства, так и со стороны рекламодателя [13; 4; 11].

В процессе прохождения интегрального пути от клиента к менеджеру информация претерпевает ряд трансформаций и в конечном итоге может быть неполной или не вполне корректной, поскольку проходит все звенья информационно-коммуникационной цепи: от генерального директора и директора по маркетингу до менеджера по рекламе со стороны компании-клиента, который передает ее менеджеру рекламного агентства. Со стороны рекламного агентства информация также может проходить ряд фильтров, которые могут изменить ее и сделать недостоверной.

Одна из основных функций менеджера состоит в работе с информацией. Менеджер должен заботиться о том, чтобы иметь дело с качественной, профессионально грамотной, достоверной информацией. Поэтому его неотъемлемыми профессиональными качествами должны быть: профессионализм в рекламном деле и маркетинге; эрудиция; деловитость и аккуратность [8, с. 100], что позволяет четко представлять деятельность всех подразделений рекламного агентства, и соответственно не выпускать из внимания значимую информацию. Менеджер должен уметь селектировать поступающую информацию, подвергать ее анализу, сопоставлять в соответствии с тактическими целями и оперативными задачами. В этом аспекте менеджер должен максимально сократить количество звеньев в коммуникационной цепи, следить за качеством информации, отслеживая путь, по которому проходит информация от первоисточника (руководителя производственного отдела или исполнителя). Аккумулируя информацию, на определенном этапе реализации проекта менеджер приходит к моменту, когда он должен определить квинтэссенцию и составить информационное сообщение в удобной профессионально и психологически грамотной форме для клиента и, если того требует ситуация, получить удовлетворительный ответ.

В рамках информационно-коммуникационной сети степень точности и корректности передаваемой информации зависит от многих

аспектов: социально-психологических, экономических и т.д. Интегральное влияние факторов на информацию обусловлено динамикой изменений внешней среды, умышленным искажением информации конкурентами, форс-мажорными обстоятельствами, особенностями устройства организационной структуры, психологической атмосферы и другими факторами, описывающими внешнюю среду и организационную систему, включая социально-психологические особенности всего персонала, прямо или косвенно влияющие на информационно-коммуникационную сеть [13; 2]. Эффективность работы с информацией в особенности зависит от профессиональных навыков, личных, деловых, интегральных, морально-психологических свойств, способностей, коммуникативно-эмоциональных особенностей личности коммуникатора и реципиента в коммуникативном процессе, в том числе от влияния стрессовых факторов, усталости и т. д. [11].

Рассмотрим два типа контактов, составляющих каркас коммуникативного процесса менеджера в процессе реализации проекта.

Менеджер–клиент

Клиент является ключевым лицом, на которого направлена вся профессиональная деятельность менеджера. Стабильность доходов рекламного агентства зависит от степени лояльности его клиентов. Отношения рекламного агентства в основном в лице менеджера и в особых случаях в лице руководства РА должны строиться таким образом, чтобы работать на увеличение ценности услуг РА для клиентов и повышения или поддерживания на высоком уровне лояльности клиентов, в противном случае РА рискует потерять контракт на оказание рекламных услуг. Доверие – это основа сотрудничества обоих партнеров, вот почему уровень квалификационных требований к менеджеру РА очень высок [8].

На момент поступления заказа субъекты коммуникативного процесса могут находиться в определенных деловых отношениях и быть партнерами, но в любом случае на первоначальном этапе отношения они проходят стадию знакомства. Для установления прочных партнерских отношений в дальнейшем менеджер и клиент договариваются о встрече, как правило, на территории клиента, где происходят переговоры, целью которых является самопрезентация, презентация рекламного агентства, знакомство с компанией и установление личного контакта, достижение определенных условий в отношении дальнейшего сотрудничества, устраивающих обе стороны бизнес-процесса. Бизнес-тренер Смоляков выделяет несколько пунктов, которые должен осуществить менеджер (возможно, с руководителем отдела или представителем топ-менеджмента) при первом контакте с клиентом и его компанией [12, с. 64]:

- произвести благоприятное впечатление и постараться установить доверительные отношения с контактными лицами;
- собрать максимальный объем дополнительной информации для организации последующей работы с клиентом (личностная оценка контактных лиц, их положение в организации, отношение к ним подчиненных, предположительное количество потенциальных потребителей (услуги, товара, продукта), их описание, даты внутрифирменных праздников, внешний вид сотрудников, внутренняя отделка помещений, уровень порядка или суеты в офисных помещениях и т.п.).

Получение первичной информации является чрезвычайно значимым этапом сотрудничества, поскольку на ее основе создается предварительное заключение о положении компании на рынке, особенностях потребительской аудитории, товара и рынка, о возможных целях и задачах рекламной компании, об ожиданиях и предпочтениях руководства компании-клиента и т.д. [10; 2; 8]. Полученная в результате переговоров первичная информация продуцируется компанией-клиентом посредством работы топ-менеджмента, маркетингового и рекламного отделов или отдельных групп, или лиц, отвечающих за подобные направления деятельности компании-клиента. Компания-рекламодатель, как правило, самостоятельно определяет цели рекламной компании, на основе которых создаются рекламные сообщения посредством рекламного агентства [8].

Дальнейшее сотрудничество происходит в рамках реализации проекта от получения первичной информации, на основе которой строится стратегия сотрудничества и формулируются предварительные цели и задачи. Объем и содержание полученной менеджером информации зависит от профессиональной компетентности менеджера, наличия у него особых деловых и высокоразвитых коммуникативных способностей [8, с. 100].

Менеджер вынужден работать с информацией разного рода. Градация форм, в которых поступает информация к менеджеру, достаточно велика: от довольно расплывчатой формы, представленной в свободном изложении, до четкой, полной формы, содержащей мотивы обращения к услугам рекламного агентства и четко сформулированную цель. В первом варианте на основе поступившей информации, которая либо не содержит либо содержит мало конкретных данных, трудно однозначно представить себе цель рекламной компании, а соответственно планировать и инициировать производственные процессы. Во втором варианте менеджер может не только грамотно разработать стратегию реализации проекта, сформулировать цели и задачи, исходя из пожеланий, предпочтений, ожиданий клиента, но и

координировать работу всех производственных подразделений, имея точные данные для производства рекламного продукта [8]. Существует три вида взаимодействия рекламного агентства с рекламодателем:

- рекламодатель полностью руководит деятельностью РА;
- рекламодатель не проявляет интереса к процессам, сопровождающим все стадии реализации проекта;
- рекламодатель активно сотрудничает с рекламным агентством, осуществляя совместную работу и принимая решения коллегиально с РА.

Первые два варианта не ведут к конечной цели сотрудничества с РА, и рекламная компания, скорее всего, окажется неэффективной [10], поэтому одной из задач менеджера является способность направить взаимодействие с клиентом по третьему сценарию, проявив психологические, педагогические, воспитательные и коммуникативные способности.

В соответствии с объемом и содержанием полученной информации (как правило, по телефону или посредством деловой переписки) менеджер, согласуя свои действия с руководителем, вступает в следующую стадию деловых контактов с клиентом. Целью деловых контактов (переговоров, встреч, общения по телефону, посредством деловой переписки) становится либо получение необходимой информации для обозначения стратегических и тактических целей проведения рекламной компании, либо обмен текущей информацией в процессе производства (уточняющей, консультативной, поясняющей и т. д.) вплоть до информации, содержащей оценку деятельности рекламного агентства.

Высокий уровень качества взаимодействия с деловым окружением менеджера соответствует следующим психологическим свойствам [12, с. 103]:

- уравновешенность. Умение сдерживать не только собственные чувства и переживания, но и окружающих;
- гибкость в общении. Способность найти общий язык с любым собеседником;
- легкость в общении (раскованность). Умение обсуждать любые задачи с любым собеседником;
- внимательность (умение слушать). Умение слушать и понимать собеседника;
- качество оказания помощи сотрудникам в решении их задач. Готовность оказывать действенную помощь коллегам по работе;
- отзывчивость и вежливость. Высокий уровень культуры общения, уважительное отношение к мнению и убеждениям других.

Менеджер – рабочая группа

Рабочие группы формируется менеджером посредством организаторско-распорядительской деятельности индивидуально в соответствии с задачами, сформулированными на основе целей проекта, определенных во взаимодействии менеджера с руководителем или самостоятельно. Как любой новый коллектив, группа претерпевает этапы своего социально-психологического развития (типологический, идентификационный этап и этап солидарности) [14]. Задача менеджера в этом процессе состоит в том, чтобы обеспечить эффективную работу группы посредством деловых и неформальных коммуникаций, личностных и личностно-групповых взаимодействий и взаимосвязей, собственных профессиональных и личных качеств [8; 4; 11; 13]. Особенность взаимодействий и взаимоотношений менеджера с членами рабочей группы заключается в том, что каждый из членов группы, являясь руководителем своего отдела (маркетинга, печати, креативного, телевидения, медиабаинга и т. д.), занимает более высокую ступень по сравнению с менеджером в иерархической структуре управления, но при этом неформально является объектом управления менеджера, поскольку в рамках проекта менеджер является центральной фигурой и практически единолично несет ответственность за успешность реализации проекта. Конечно, в случае неудачи будут нести ответственность и менеджер, и его руководитель, но профессионализм менеджера в совокупности с его личными качествами, характеризующими его как руководителя и высококвалифицированного исполнителя заключается в способности менеджера брать на себя единоличную ответственность за принятие значимых решений, оценивая и учитывая при этом риски, проявлять инициативность и самостоятельность в реализации проекта, использовать весь свой управленческий потенциал для достижения профессионального успеха.

На основе анализа литературы [4; 7; 13; 5; 17; 12; 16; 3] теоретически можно попытаться сформулировать ряд предпосылок эффективной профессиональной деятельности рабочей группы, которые должен учитывать менеджер в своей работе:

- действовать в рамках сформировавшейся организационной культуры, обеспечив все ее компоненты (целеустремленность, групповую идентифицированность, интегрированность, комплексность и регуляцию поведения);
- создать социальные и организационные условия для эффективной деловой активности группы в целом в рамках своих полномочий;
- использовать в процессе коммуникации с членами рабочей группы характеристики психолого-педагогической речи,

включающей в себя четыре группы психологических компонентов – коммуникативных, познавательных, интерактивных и перцептивных;

- предоставить максимум необходимой для работы информации в доступной, понятной и одновременно профессионально грамотно изложенной форме;
- предупреждать случаи искажения переданной информации вследствие какого-либо недопонимания в отношении трудовых задач между членами рабочей группы;
- максимально повлиять на образование благоприятной, доброжелательной, но при этом деловой социально-психологической среды в группе;
- предупреждать и устранять причины конфликтов в рабочей группе;
- сформировать эмоциональную, мотивационную, интеллектуально-познавательную, ценностную компоненты, обусловливающие состояние удовлетворенности у каждого члена рабочей группы;
- достичь максимальной степени психологической включенности в работу каждого члена рабочей группы;
- применять индивидуальный подход в работе и учитывать индивидуально-психологические особенности каждого члена группы;
- с уважением относиться к каждому члену группы и понимать значение его участия в работе;
- завоевать авторитет профессионала и обеспечить себе лидирующее положение в группе, не ущемляя при этом достоинство и не уменьшая значимость других членов рабочей группы;
- посредством личных качеств влиять на отношение каждого члена группы к своим трудовым обязанностям и не допускать психологического отчуждения от их выполнения;
- способствовать формированию мотивации достижения успеха у членов рабочей группы;
- обеспечить высокую работоспособность группы в целом и отдельно каждого из ее членов и поддерживать это свойство на оптимальном уровне, учитывая напряженной ритм их работы, планируя совещания на определенные часы и контролируя время их проведения;
- ставить задачи, распределять нагрузку, расставлять приоритеты, планировать производственный процесс, осуществлять

контроль, используя в основе своей деятельности тайм-менеджмент.

Таким образом, резюмируя все вышеизложенное, можно заключить:

- менеджер по работе с клиентами фактически является руководителем рабочей группы (ответственным исполнителем проекта или контактором);
- его профессиональная деятельность ориентирована главным образом на взаимодействие с клиентами-компаниями (юридическими лицами (компаниями);
- по роду профессиональной деятельности менеджер по работе с клиентами оказывается одной из центральных фигур информационно-коммуникативной сети;
- успех реализации проекта во многом определяется особенностями эмоционально-коммуникативной сферы личности менеджера по работе с клиентами.

Тема изучения профессионально важных качеств и особенностей эмоционально-коммуникативной сферы менеджера по работе с клиентами чрезвычайно обширна и требует глубокого научного подхода.

Список литературы

1. Баринов В.А. Организационное проектирование. М.: Инфра-М, 2010. 384 с.
2. Вуд М.Б. Маркетинговый план: практическое руководство по разработке: пер. с англ. М.: Вильямс, 2007. 352 с.
3. Занковский А.Н. Организационная психология: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2000. 648 с.
4. Маллинз Л. Менеджмент и организационное поведение. Минск: Новое знание, 2003. 1040 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
6. Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации: пер. с англ. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
7. Мэскон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Вильямс, 2009. 672 с.
8. Овчинникова Н.Н. Рекламное дело: курс лекций. М.: Эскимо, 2010. 336 с.
9. Остервальдер А., Пенье И. Построение бизнес-моделей. Настольная книга стратега и новатора: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2011. 288 с.

10. Панкратов Ф.Г., Баженов Ю.К., Шахурин В.Г. Основы рекламы: учеб. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К°, 2008. 532 с.
11. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организации. М., 1980. 176 с.
12. Смоляков А.В. Служба сбыта в российских компаниях: организация работы, финансирование, планирование результатов. М.: Вершина, 2007. 264 с.
13. Спивак В.К. Корпоративная культура. СПб., 2001. 352 с.
14. Столяренко А.М, Н.Д. Амаглобели Психология менеджмента: учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Менеджмент организаций», «Управление персоналом» и «Психология». 2-е изд., испр. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 455 с.
15. Уэбстер Г. Планирование и управление проектами для менеджеров. М.: Дело и Сервис, 2006. 272 с.
16. Филонович С.Р. Лидерство и практические навыки менеджера. М.: ИНФРА-М, 1999. 328 с.
17. Шекшня С., Кейтс де Врис М., Коротов К., Флорент-Трейси Э. Новые лидеры российского бизнеса. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 340 с.

ROLE AND FEATURES OF THE IMPLEMENTATION CLIENT MANAGER COMMUNICATION PROCESS IN BUSINESS TO BUSINESS SPHERE

A.V.Rogal[1], E.D.Korotkina[2]

[1] Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS
[2]Tver State University

A client manager professional activity is saturated functions, when their effectiveness of the implementation is largely determined by the level and style of communicative process development, especially in business to business sphere. Of interest is the psychological analysis of the communication process features in the management process at the level of manager to work with clients. This topic is very extensive, and so in this article it will focus on the psychological determinants of professional management working with clients in the advertising agency.

***Keywords**: manager, advertising agency, client, communicative function, organization culture.*

Об авторах:

РОГАЛЬ Анна Викторовна – младший научный сотрудник лаборатории нейрохимических механизмов обучения и памяти, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН (117485, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 5а), e-mail: rogal.anna@gmail.com

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: el.korotkina@yandex.ru

УДК 81’272

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКЦИОНИЗМ: ТОЧКА ЗРЕНИЯ НА СОЦИАЛЬНО-ДИСКУРСИВНЫЙ МИР

Е.А. Челнокова

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина

Рассматриваются направления конструкционизма. Особое внимание уделяется рассмотрению основных положений социального конструкционизма как направления, признающего определяющую роль языка как носителя истины и важнейшего инструмента в конструировании отношений.

Ключевые слова: конструкционизм, радикальный конструкционизм, социальный конструкционизм**.**

Понятие «конструкционизм» в современной науке и философии употребляется в двух значениях: как обозначение новой парадигмы исследований, которая оформляется в социальных науках, имеющей свою онтологию, эпистемологию, методологию и этику (в широком смысле), и как название конкретного направления в психологии и социологии (в узком смысле), которое является составной частью этой парадигмы. Понятие конструкционизма впервые было озвучено при обсуждении проблем теории познания в работах Ж. Пиаже и Дж. Келли в 50-е гг. XX в. Статус понятия, обозначающего определенную эпистемологическую позицию, конструкционизм приобрел после опубликования статьи П. Ватцлавика «Изобретенная действительность» (1981).

Основополагающим для конструкционизма является признание условности и сконструированности реальности. Любое явление, предмет, событие, действие имеет существование, смысл и может быть определено лишь в контексте тех отношений, в которых оно появляется. Конструкционизм характеризует осторожное и критичное отношение к языку и понятиям, принимаемым за безусловную, доказанную и само собой разумеющуюся данность.

Идейное пространство парадигмы конструкционизма образуют теории, которые можно разделить на три направления: 1) конструкционизм в узком смысле слова; 2) радикальный конструкционизм; 3) социальный конструкционизм.

Направления, несмотря на существующие различия, объединяет общий взгляд на знание как на интерпретацию.

Конструкционизм (в узком смысле) – язык, культура и способы категоризации мира.

Свое развитие данное направление получило в 1950–1960 гг. главным образом в психологии и социологии. Феноменологическая социология А. Шюца, символический интеракционизм Дж. Мида, культурно-историческая психология Л.С. Выготского предвосхитили появление конструкционизма. Основная идея конструкционизма – представление в сознании субъекта познания как активного построения образа познаваемых предметов и событий.

Ключевым в данном направлении является понятие конструкта. Конструкты – способы истолкования мира, которые человек создаёт для предсказания событий и восприятия мира. От понятия «конструкт» возникло и понятие «конструкционизм».

Радикальный конструкционизм – коммуникация, самоорганизация и построение моделей мира.

К данному направлению, возникшему в середине 70-х гг. XX в., относят: коммуникационный конструкционизм П. Ватцлавика, радикальный конструкционизм Э. фон Глазерсфельда, эпистемологию замкнутости Х. фон Фёрстера, теорию автопоэтических структур У. Матураны и Ф. Варелы, нейробиологический конструкционизм Г. Рота.

Представители данного направления говорят о невозможности получения знаний извне. Наши знания в значительной мере отражают специфику структурной и функциональной организации нашего организма, нервной системы, мозга и языка в контексте их взаимодействий со средой. Знание представляет собой определенный способ организации и согласования собственного опыта в процессе жизнедеятельности, а не картину объективной действительности.

Социальный конструкционизм – сообщество, дискурс и формирование идентичности.

Возникновение социального конструкционизма в рамках социальной психологии относится к концу 70-х гг. XX в. К. Джерджен, Р. Харре, Дж. Шоттер – родоначальники этого направления. Представителями данного направления являются: Дж. Поттер и М. Уэзерелл (дискурсивная психология), Т. Сарбин и Дж. Брунер (нарративная психология), Г. Херманс (теория диалогического «я»). Помимо идей постмодернизма и постструктурализма сторонники данного направления опираются на нарратологию, герменевтику, философию диалога, теорию речевых актов, литературоведение (идеи Ф. Ницше, Л. Витгенштейна, М. Фуко, М.М. Бахтина и др.).

Рассматривая социальный конструкционизм в рамках традиции философского прагматизма, В.Кронен выделяет следующие пять принципов:

1. Коммуникация – это первичный социальный процесс. Коммуникация не «обслуживает» какую-то другую деятельность, она не рассматривается как средство для выполнения других задач, внешних по отношению к ней, или как второстепенный процесс, протекающий *на фоне*, *до*, *после* или *вне* другого, более важного действия.

2. Первичным объектом для наблюдения, единицей анализа являются «люди в разговоре», по выражению Р. Харрэ, которые представляют собой одну единую сущность, а не три дискретных объекта, как может показаться (один человек плюс другой человек плюс разговор между ними).

3. Социальные действия регулярно характеризуются присущей только им развивающейся рациональностью или, в терминах Л. Витгенштейна, «грамматикой», организующей их внутренне.

4. Социальный конструкционизм стоит на позициях реализма, но не объективизма. Общающиеся люди рассматриваются как живые, телесные, материальные сущности, принадлежащие «внешнему» миру, миру «вещей».

5. Фактическая достоверность возможна лишь в пределах «грамматики» какой-то языковой игры (по Л. Витгенштейну), как постижение единственно данного «опыта» (в смысле Дж. Дьюи) – но не в форме универсальных, обобщающих суждений или интернализованных когнитивных сущностей [2, с. 28].

Социальный конструкционизм, являясь направлением в социальных науках, признаёт первостепенную роль дискурса и отношений между людьми в конструировании ими мира и собственного «я», а также необходимость отказа от представления о всеобщих абсолютных истинах, эталонах поведения и психологических процессах.

Постмодернистская критика традиционных подходов в современной зарубежной социальной психологии и течение социального конструкционизма развивались под лидерством и интеллектуальным влиянием Кеннета Дж. Гергена (Джерджена).

Центральной идей К. Джерджена является положение, согласно которому социальная психология недооценивает значение социальной ситуации, в рамках которой осуществляется процесс познания человеком окружающего мира. «Собственно говоря, движение в сторону конструкционизма начинается в тот момент, когда под сомнение ставится теория знания как ментального представления» [1, с. 63]. Знание должно быть понято как продукт совместной деятельности людей, а не рассмотрено как предмет индивидуального обладания, сосредоточенный в пределах человеческого разума.

Кеннет Джерджен выделил пять базисных основоположений социального конструкционизма:

1) понятия, при помощи которых мы описываем мир и самих себя, не являются предписываемыми обусловливающими их объектами;

2) понятия и формы, посредством которых мы достигаем понимания мира и самих себя, являются социальными артефактами, продуктами исторически и культурно определяемых взаимообменов между людьми;

3) степень, в которой данное описание мира или самих себя поддерживается во времени, независимо от объективной валидности (истинности) описаний, а зависит от изменений социальных процессов;

4) язык порождает свои значения в человеческих отношениях способами, при помощи которых он функционирует в паттернах отношений;

5) оценка существующих форм дискурса состоит в оценке паттернов культурной жизни; такие оценки предоставляют голос другим культурным анклавам [1, с. 40–52].

Характеризуя теорию социального конструкционизма, К. Джерджен утверждает: несмотря на то, что в современности нет какой-либо одной «теории социального конструирования», нет и сформировавшегося ряда предписывающих «конструктивистских практик»:

а) не существует трансцендентально привилегированных описаний того, что принимается нами как существующее. Не существует конфигурации слов или фраз, которые позволяют разделить мир на «не здесь» и «здесь». Мы можем надеяться на согласие в том, что «что-то существует», но то, что «есть», не может быть описано посредством конфигурации фонем или фраз, используемых людьми в коммуникации об этом;

б) описание, которое мы даём миру или самости, находит свое происхождение во взаимоотношениях. Язык обретает способность к значению из способов, используемых людьми для координации самих себя и мира для них. Любой дискурс произрастает из сообщества пользователей языка, и каждый конструкт, принимаемый нами, является сингулярным объектом в разных аспектах. Именно благодаря такого рода взаимоотношениям наши миры создаются через то, что мы воспринимаем как полезное, ценное, заслуживающее внимания, конституируются наши обязательства. Мы можем в любое время начинать процесс реконструирования мира благодаря взаимоотношениям;

в) язык в первую очередь функционирует как социальное действие, конституирующее одну или несколько традиций. Так как то, «что есть», не предъявляет внутренне присущих требований к нашему языку, слова обретают свои значения через их использование в человеческих взаимоотношениях. В этом смысле фрагменты речи

связываются с улыбкой, рукопожатием, объятиями; являются формой действий, обретающих значение через координацию людей. Участие в языке является, таким образом, участием в жизни, традиции;

г) дискурсивно конституируемые традиции являются и существенными, и опасными. Мир становится «значимым» для нас, как только мы становимся включёнными в координацию. Мы обретаем идентичность как конкретные люди со своими интересами, целями, идеалами и пристрастиями, мы генерируем отношения, определяем свой выбор, обособляем себя от других; в результате оценка ценностей появляется именно в процессе наших взаимоотношений;

д) через коммуникативные взаимоотношения мы можем генерировать новую упорядоченность значений, из которых появляются новые формы действий. Так как значение является продуктом мыслительной деятельности человека, в случае возникновения сомнений в отношении их пригодности к существующим условиям координации действий они всегда открыты для трансформации нового мира, по мере которой мы приглашаемся к новой сфере действий;

е) конструкционизм является антифундаментализмом. Не существует фундаментальной реальности или очевидных оснований, направляющих любую форму интеллектуальной активности в области исследований социальных наук. Возможны различные теории, методы и практики, каждая из которых отражает те или иные традиции, те или иные формы жизни [1, с. 32–66].

Из конструкционистского диалога проистекает самая плодотворная идея, высказывается К. Джерджен. Это идея, согласно которой то, что мы называем знанием мира и самих себя, обнаруживает свои корни в человеческих взаимоотношениях. То, что мы принимаем как истину в противоположность лжи, объективное в противоположность субъективному, научное в противоположность мифологическому, рациональное – иррациональному, моральное – аморальному, привносится в человеческое бытие исторически действующими группами людей и определяется их культурой. Конструкционистская диалогическая традиция бросает вызов такому индивидуализму и оспаривает индивидуалистическую модель познания, предлагая понимание «отношения» как центральной категории человеческого бытия. Не в индивидуальном разуме пребывают знание, причинность, эмоции и мораль, а в отношениях.

Все, что мы считаем существующим, реальным, ценным, красивым, правильным, достойным для научного или духовного постижения, с позиции социального конструкционизма конструируется посредством языка в отношениях с другими людьми. Язык обретает смысл и выразительность в процессе своего функционирования в системе отношений и является важнейшим инструментом

осуществления отношений. Различные конструкции мира тесно связаны с внутригрупповым согласием в различных сообществах (этнических, профессиональных, научных, религиозных) по поводу того, что существует и что ценно. Для социального конструкционизма, следовательно, ключевыми становятся понятия сообщества, отношений между людьми, социальных конвенций, языка, дискурса, нарратива, диалога, социальных практик. Социально-конструкционистские исследования обращены к пониманию способов производства того, что мы считаем, по словам К. Джерджена, объективным знанием, к изучению литературных и риторических приемов обоснования, освещению идеологической и ценностной нагруженности того, что считается само собой разумеющимся, определению исторических корней различных форм понимания, исследованию диапазона изменчивости человеческих смыслов в разных культурах.

Список литературы

1. Джерджен К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика Минск: Изд-во БГУ, 2003. 218 с.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280с.

SOCIAL CONSTRUCTIONISM: THE VIEW OF THE SOCIO-DISCURSIVE WORLD

E.A. Chelnokova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod

The article describes the trends of constructionism. Particular attention is given to the consideration of the basic points of social constructionism as a trend recognizing the definite role of the language as a bearer of the truth and the most important means of relation construction.
***Keywords**: constructionism, radical constructionism, social constructionism*

Об авторах:

ЧЕЛНОКОВА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Социально-экономического института, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603950, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1), e-mail: chelnelena@gmail.com

УДК 316.356.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» В КАЧЕСТВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

И.Н. Харитонов

Институт социологии НАН Беларуси, г. Минск

Отмечены две тенденции в использовании понятия «национальная идентичность» в социальной психологии: тенденция аналогичного использования (фактического отождествления) данной категории с понятием «этническая» или «гражданская идентичность», другими схожими понятиями, а также тенденция противопоставления категории «национальная идентичность» данным схожим понятиям. Указаны причины существования двух тенденций. Отмечено значение понятия «национальная идентичность» как самостоятельной и целостной категории для социально-психологического исследования. Выделены такие подходы к определению национальной идентичности в качестве самостоятельной категории, как «суммарный», многокомпонентный, идентификационный, идентификационно-ценностный.

Ключевые слова: *национальная идентичность, этническая идентичность, гражданская идентичность, социальная психология.*

Понятие «национальная идентичность» широко используется в различных научных дисциплинах: политологии, социологии, философии. Прибегают к данному понятию также и в социальной психологии. Однако в связи с его изначально широким контекстом имеются трудности в применении данной категории в социально-психологических исследованиях. Возникает проблема оптимального определения данной категории, дающего возможность её конкретной фиксации, осмысления и операционализации в качестве предмета социально-психологического исследования.

И в зарубежной, и, особенно, в российской и белорусской (как родственной ей) социальной психологии при использовании понятия «национальная идентичность», на наш взгляд, наблюдаются две тенденции в определении данной категории. Первая заключается в аналогичном использовании категории «национальная идентичность», в ее фактическом отождествлении (с некоторыми оговорками) с понятиями «этническая», «гражданская идентичность»; в ее замещении (и даже избегании) этими концептами. Вторая тенденция выражается в употреблении понятия «национальная идентичность» в качестве самостоятельной категории, отличающейся от концептов этнической и

гражданской идентичности. Условно назовем первую тенденцию «замещающей», а вторую – «самостоятельного» использования. Такая ситуация с различными смыслами категории «национальная идентичность» отмечается и другими исследователями (А.М. Кузнецов и др.).

Л.И. Науменко отмечает: «Путаницу вызывает стремление использовать понятие «национальное» во множественном значении, в том числе и для обозначения и этнической, и гражданской принадлежности. Во избежание этого стоит либо вообще отказаться от использования этого термина, либо использовать его как объединяющий «этническое» и «гражданское»» [3, с. 175].

Причиной, способствующей практике употребления категории «национальная идентичность» в смысле либо аналогичном, фактически тождественном, понятию «этническая» или «гражданская» идентичность, либо противопоставляемом этим понятиям, выступает специфика самой этой категории и описываемого ею объекта. Как пишет А. Кузнецов, концепт национального «имеет скорее обществоведческо-политическую, нежели чем антропологически-этнологическую природу» [2, с. 16]. На обществоведческом уровне двусмысленность в определениях национальной идентичности объясняется спецификой изучаемых в рамках стран общностей (сравним, например, многонациональные США, Россию и относительно моноэтничные Литву, Польшу, Японию), исторического их развития; ценностным «акцентом» либо на этнических, либо на гражданско-территориальных параметрах; различиями социокультурного, политического и научного дискурсов (разная коннотация слова «нация» для российской, белорусской и для тех же западных культур).

В одних случаях национальная идентичность предстаёт как «этническая», «этнонациональная», «этнополитическая» идентичность (З. Жаде, А. Кузнецов, С. Савоскул, P. Weinreich), а в других – как «гражданская», или, как бы мы уточнили, «гражданско-территориальная» идентичность, поскольку территориальная идентификация (где территория – страна, государство, а не регион) часто упоминается в связке с гражданской идентичностью. В «этнонациональном» понимании ядром нации выступает этнос; при гражданском понимании – общество граждан (или жителей) одной страны. В рамках этих подходов различны и основания определения принадлежности.

Данная двусмысленность проявляется также либо в тождественном понимании этноса и нации, либо в их различении. P. Weinreich указывает, что «нация» понимается часто как этническая группа, и сам с некоторыми оговорками отождествляет национальное и этническое [7, p. 9]. Этнос определяется как исторически сложившаяся

общность с относительно стабильными общими особенностями психики, культуры, ценностных ориентаций, поддерживаемая общими языком и эндогамией (Ю. Бромлей, С. Рыбаков) (см. [2, с. 15]). Значимость единства происхождения, культура и язык, эндогамная преемственность выступают показателями чистой «этнонациональности».

Ю. Бромлей предлагал отличать «этникосы», объединенные общим языком и происхождением, и «этносоциальные организмы», сопряженные с территориально-политическими общностями, что коррелирует с положением Дж. Ст. Милля о совпадения нации с границами государства, т. е. о нации как согражданстве (см. [2, с. 15]). В. Тишков различает «этнонацию» и «политонацию» (см. [4, с. 91]). «Этнонация» объединяется общей этничностью, а «политонация» может представать как политико-территориальное объединение различных этносов. Как видно, отдельно говорится об «этнонациональной» и «гражданско-территориальной» общностях. «Этнонациональная» общность базируется на превалирующем титульном этносе, этнических критериях, в то время как гражданско-территориальное понимание национального подчеркивает важность гражданского и территориального в качестве объединяющего начала нации как полиэтничной общности.

Таким образом, «национальное» не всегда тождественно этническому, а, наоборот, приобретает надэтничный и/или надрегиональный смысл, «объединяя», например, Валлонию и Фландрию в Бельгии; Шотландию, Англию, Уэльс в Британии; разноязычные кантоны Швейцарии и т. д. Национальная идентичность в таком случае выступает тем, что значимо и реально объединяет людей разных этносов и регионов проживания в рамках некоторой страны, государства.

В постсоветской российской и белорусской социальной психологии такая двусмысленность толкования, на наш взгляд, способствует полиформности или избеганию использования категории «национальная идентичность», фактическому отождествлению её с гражданской, «государственной» или этнической идентичностями.

Признавая значимость понятия «гражданская идентичность» в понимании единства нации, мы полагаем, что концепт национальной идентичности полностью не сводим к концепту гражданской, так как гражданская идентичность отражает, на наш взгляд, прежде всего внутриобщественные формальные отношения, взаимодействие индивидов и государства, их права и обязанности, формальную принадлежность, в то время как национальная идентичность выражает степень эмоционального и когнитивного осмысления единства и специфики нации, субъективную значимость принадлежности,

отношение к другим нациям. Отражает не только её формальную, но и культурную и социально-психологическую целостность, также историческую специфику, а главное, психологическое осмысление значимости принадлежности к народу, его «судьбе».

В отличие от просто этнической идентификации с народом, в национальной идентичности важно осмысление суверенности и самостоятельности этого народа; его культурной, исторической уникальности и государственности, исторического опыта.

Анализ различных точек зрения позволил нам выделить следующие четыре подхода к определению национальной идентичности как целостного и самостоятельного понятия, подходящие для социально-психологического изучения этого феномена: 1) национальная идентичность как «суммарная»; 2) многокомпонентный, 3) идентификационный, 4) идентификационно-ценностный подходы.

«Суммарная» национальная идентичность. Этот подход к определению национальной идентичности охватывает все виды идентификации граждан, жителей некоторой страны, которые имели бы отношение к этой стране, государству, этносу. Получается такая крайне формализированная, общая условная совокупность индивидов с различными, даже мало соотносящимися друг с другом идентификациями. Социально-психологического смысла в таком варианте нет, поскольку все равно приходится операционализировать это понятие в других видах идентичности (гражданской, «государственной», территориальной, этнической, культурной и т. д.).

В рамках подхода к национальной идентичности как многокомпонентной и многоуровневой это явление рассматривается как конструкт, состоящий из ряда характерных компонентов и уровней, которые могут присутствовать или отсутствовать, быть выраженными и актуализированными в различной степени у отдельных респондентов. Структура идентичности при таком подходе составляется достаточно условно, например, выделяют даже «цивилизационный» компонент идентичности. К компонентам данной структуры относят гражданскую, этническую, культурную, территориальную, религиозную, языковую и другие составляющие. Многокомпонентный конструкт достаточно сложен в операционализации и нередко достаточно условен, поскольку у разных респондентов могут быть актуализированы, присутствовать или отсутствовать различные компоненты. Однако данный подход активно используется при определении социально-психологической структуры феномена национальной идентичности.

Распространен «идентификационный» подход, отличающийся от многокомпонентного тем, что подчеркивается идентификация с определенной национальной группой, нацией. Национальная идентичность связывается с персонально значимой и осмысленной

идентификацией себя членом какого-то суверенного и четко определяемого народа (нации), признанием и осмыслением своей общности с этим народом, принадлежности к нему.

Социально-психологическим основанием идентификационного подхода является определение социальной идентичности бристольской школы (Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер), а также теория социальных репрезентаций С. Московичи. Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер определяют социальную идентичность как индивидуальное знание о своей принадлежности к некоторой социальной группе вместе с *некоторым эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства* (см. [5, с. 252]). Важен тут такой момент, что Г. Тэджфел рассматривал первый этап социальной категоризации как упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей способом, который имеет смысл для индивида [6, с. 10]. То есть, здесь подчеркивается реальная значимость и «обнаруживаемость» для индивидов конкретных социальных групп, идентификации с ними.

Такая идентификация опирается на соответствующие, релевантные социальные категории и основания для этого. Такими категориями являются, например, «белорус», «белорусы», «белорусский народ», «белорусская нация». В рамках теории социальной категоризации этот момент связан с группировкой социального пространства, выделением перцепиентами тех или иных значимых общностей. Хотя Г. Тэджфел указывал на то, что индивид сам группирует социальное пространство «способом, имеющим для него смысл», несомненно то, что национальные категории имеют социальное происхождение. Тут уместно обращение к концепции С. Московичи для объяснения природы и понимания таких коллективных понятий, как «белорусский народ», «белорусы», «белорусская нация». Имея коллективное происхождение, они (социальные категории) преломляются и в индивидуальном сознании. Таким образом, изучение национальной идентичности сопрягается с изучением социальных представлений о «народе», «белорусском обществе».

Основной проблемой «идентификационного» подхода может быть неопределенность, размытость или поливариантность социального объекта идентификации – народа, нации. То, каким этот народ представляется в обществе, что понимается под этим народом. Представления о нации затрагивают сферу политики и идеологии и невольно заставляют проводящего социально-психологическое исследование вовлекаться в данные области, в дискуссии теорий национализма. Но тут возникает проблема. Как отмечает У. Альтерматт: «В современной политическом дискурсе не существует никакого другого “изма” (*имеется в виду национализм. И.Х.*), по поводу которого

существовала столь большая путаница» [1, с. 29]. Социальный исследователь вынужден либо идеологически определять объект национальной идентификации, либо его «рассекать» на определенные разновидности («этническую» или «гражданскую»), в зависимости от устоявшихся интепретаций объекта идентификации.

Выходом из таких особенностей «идентификационного» подхода, как зависимость объекта идентификации («нация», «народ») от определенных социальных определений, интерпретаций, политических ценностей и акцентов, размытость и полиморфность социального объекта, является постановка акцента на определенных ценностях. «Ценностный» подход к идентичности дает возможность определять национальную идентичность в случае «необнаруживаемости» четкого, конвенционального представления о группе идентификации. В данном случае национальная идентичность понимается не просто как идентификация с определенной национальной группой, но и как последовательная приверженность определенным национальным ценностям и убеждениям, таким, как ценности независимости, суверенности, аутентичности, единства и солидарности.

Таким образом, понятие «национальная идентичность» характеризуется выраженной амбивалентностью (зависимостью понятия от определенных традиций и контекстов своего употребления, от разности интерпретаций). Основными значениями категории «национальная идентичность» являются «этнонациональное» и «гражданско-политическое». В первом случае акцент делается на этнических основаниях определения народа и его самоидентификации, во втором – на политических, гражданских, культурно-исторических основаниях.

Проведенный анализ показывает самостоятельную концептуальную значимость самого концепта национальной идентичности для социально-психологического исследования. Наиболее оптимальным целостным социально-психологическим определением национальной идентичности выступает, на наш взгляд, сочетание идентификационного и ценностного аспектов, базирующееся на выделении комплекса идентификации и значимых ценностей, относящихся к аспектам аутентичного, целостного, независимого и суверенного существования государства и народа.

Категория «национальная идентичность» в социальной психологии отражает осмысление и переживание социального, политического, культурного, исторического единства некоторого народа (общности, страны), его суверенности и самостоятельности, аутентичности и единства, принадлежности к данной общности. Основным ценностным ядром национальности, национальной идентичности выступают ценности независимости, суверенитета,

единства и солидарности, аутентичности и уникальности некоторых народов, страны.

Список литературы

3. Альтерматт У. Этнонационализм в Европе. М.: РГГУ, 2000. 367 с.
4. Кузнецов А.М. Этническое и национальное в политологическом дискурсе // Полис. 2006. № 6. С. 9–23.
5. Науменко Л.И. Белорусская идентичность. Концептуализация понятия // Социологический альманах / Институт социологии НАН Беларуси. 2010. Вып. 1. С. 171–180.
6. Савоскул С.С. Этнические аспекты постсоветской гражданской идентичности // ОНС. Общественные науки и современность. 1999. № 5. С. 91–104.
7. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. М.: Акад. проект : Ин-т психологии РАН ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. 448 с.
8. Тэрнер Дж.С., Оукс П.Д., Хэслем С.А., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. 1994. № 4. С. 8–17.
9. Weinreich P. National and ethnic identities: Theoretical concepts in practice // Innovation in Social Sciences Research. 1991. V. 4. Is. 1. P. 9–22.

THE USAGE OF THE MEANING OF NATIONAL IDENTITY AS AN INDEPENDENT CATEGORY OF SOCIAL PSYCHOLOGY

I.N. Haritonov

Institute of Sociology of National Academy of Sciences of Belarus, Minsk

In the article the author analyzes two tendencies of determining the category ‘National Identity’: the tendency to the equalization and substitution of the category by the others and the tendency to determining the category ‘National Identity’ as an independent. The author emphasizes the value of the independent category ‘National Identity’ for a psychological research. Some approaches to the categorization of National Identity are determined

***Keywords**: national identity, ethnic identity, civil identity, social psychology*

Об авторах:

ХАРИТОНОВ Игорь Николаевич – младший научный сотрудник ГНУ «Институт социологии Национальной академии наук Беларуси» (220072, г. Минск, ул. Сурганова, ½), e-mail: igor-igor@tut.by

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.354:371.135

РЕСУРСЫ ВЛАСТИ УЧИТЕЛЯ И РОЛЬ НОРМАТИВНОЙ ВЛАСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Ю. Скороходова

Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск

Рассматривается роль нормативной власти среди других ресурсов власти учителя и специфика использования нормативной власти в современной школе. Показано, что внешнее стимулирование и личная власть применяются чаще, чем нормативная власть. Нормативная власть используется учителями специфически, часто по своему усмотрению, как продолжение личной власти. Выделяются типы учителей, преимущественно использующие запретительные правила, целесообразные правила и согласованные правила. Демократизация школы предполагает преимущественное использование нормативной власти педагога. Отмечается, что способы использования власти учителем, развитие правового сознания ученика и развитие учащегося как субъекта учения – взаимосвязанные процессы.

Ключевые слова: *ресурсы власти учителя, нормативная власть, запретительные правила, целесообразные правила, согласованные правила, зоны ответственности. Лояльность учащихся к нормам. Правовой нигилизм. Демократизация школы. Субъект учения.*

В перечень компетенций школьника входят такие компетенции, которые требуют воспитания у детей ответственности, нравственности, предприимчивости, готовности к сотрудничеству и способности к самоорганизации. Возможно ли развитие этих качеств в системе взаимодействия учитель–ученик, которая сегодня существует в школе? Необходимо провести анализ использования власти учителем при организации деятельности учащихся с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для развития личности школьника.

Не раз отмечалось, что традиционная школа выпускает в основном хороших исполнителей и главным ее принципом является: «Смотри, как делаю я, и делай так же». Результатами авторитарного воспитания являются пассивность и безынициативность учащихся, уход от ответственности.

Рассмотрим место нормативной власти среди других ресурсов власти учителя и специфику использования нормативной власти в современной школе.

Изучение способов использования власти учителем проводилось в 7–11-х классах общеобразовательных школ города Петрозаводска. Цель исследования – описать типичные способы использования власти и реакцию школьников на ситуацию. Проводились письменные опросы, интервью со школьниками и учителями, фиксировалась экспертная оценка стиля управления учителей, проводились дискуссии по проблемам нормативного поведения, наблюдения за процессом установления и использования правил, ситуациями нарушения дисциплины в классе.

Интервью показали, что учителя оценивают свои ресурсы власти как явно недостаточные, свои права как не защищенные. Они полагают, что организация взаимодействия должна позволить учителю создать общую для всех учебную деятельность, он должен иметь ресурсы для влияния на ситуацию. Способы и сила влияния, которые использует учитель, определяются мотивацией учеников. При отсутствии мотивации необходимы значительные ресурсы власти, чтобы заставить учеников учиться.

Для первоначального анализа используемых в настоящее время учителями ресурсов власти были выделены следующие категории:

1. Внешнее стимулирование: поощрение и наказание, а также привлечение других лиц (родителей, завуча).

2. Личная власть: обаяние, компетентность, сохранение добрых отношений помощь или отказ в общении.

3. Нормативная власть, используемая и как часть личной власти, так и как результат договора.

В таблице 1 представлены варианты использования ресурсов власти учителем в школе

Таблица 1. Использования ресурсов власти учителя в школе (первые пять подкатегорий по частоте использования)

Ранг	*Категория ресурса власти*	*Способы воздействия*
1	Власть принуждения	Негативные оценки, замечания, наказания
2	Личное влияние	Активное или пассивное общение с учеником, похвала, ободрение, поддержка
3	Привлечение сторонних лиц	Обращение к родителям, завучу, классному активу
4	Лидерский потенциал, опосредованное воздействие	Переключение активности, замена деятельности, юмор
5	Нормативная власть	Выработка правил при повторяющихся проблемных ситуациях

Можно выделить две тенденции использования власти учителем: власть как повиновение или власть как следствие договора. Власть как право обеспечивать «повиновение» учеников предполагает готовность детей подчиняться распоряжениям. Распоряжения часто опираются на нормы и правила, записанные в уставе школы, но они формулируются субъектом властных отношений, который единолично требует соблюдения этих норм, сам санкционирует их нарушение, при этом школьники воспринимают нормы и правила как часть личной власти учителя.

В тех случаях, когда учитель доброжелателен, справедлив, предъявляет одинаковые требования ко всем ученикам, сам выполняет нормы, готовность школьникам подчиняться распоряжениям возрастает.

В некоторых случаях заключается договор, вырабатываются нормы совместных действий. Предлагаемые нормы и правила обсуждаются и согласуются между всеми участниками взаимодействия. В этом случае каждая личность и группа берёт на себя ответственность за соблюдение норм.

Учителя часто поясняют, что школьники не готовы к взаимодействию на этой основе. Использование договора предполагает определённый уровень развития личностей участвующих во взаимодействии: осознание ими ценности правил, развитие самоконтроля для следования принятым нормам.

Анализ установок учителей в сфере профессиональной деятельности показывает, что позиция «Организуя учеников, я руководствуюсь собственным здравым смыслом» явно преобладает по сравнению с позицией «Я руководствуюсь выработанными совместно с учениками правилами и процедурами». Самооценка умений распределять зоны ответственности, согласовывать с учениками правила и процедуры также занимает самые низкие позиции при самооценке управленческих умений.

Все учителя признают важность использования правил: устава школы и правил для учащихся. «Те, что указаны в уставе школы». «Да. Существуют единые правила для учащихся, касающиеся уборки класса, дежурства по школе». Кроме этого они устанавливают правила в своих классах, касающиеся поведения на уроке, периодичности контроля знаний, способов исправления оценок и т. п.

Выделено три типа использования учителями нормативной власти в школе. Учителя различно устанавливают правила. Могут преобладать:

1. Запретительные правила.
2. Целесообразные правила.
3. Согласованные правила.

1. Запретительные правила. Учителя, ориентированные на запретительные правила, не обсуждают их с учениками. Правила, в основном, не предлагают правильную модель поведения, а запрещают нежелательные действия. Ответы звучат так: «Я сама свод правил». «Не мешать при ответе». «Запрет выкриков». «Если сделаю три замечания – пишем контрольную работу». «Не выполнил домашнее задание – получи штрафное задание». «Я каждого могу поставить на место». Учителя, использующие запретительные правила, часто прибегают к «сильным» методам воздействия, накапливают большой потенциал власти, основанной на страхе наказания. В ходе интервью они обычно сообщают, что у них не бывает проблем, связанных с нарушениями дисциплины.

2. Целесообразные правила предлагают учителя, ориентированные на понимание детьми целесообразности правил и их усвоение. Они сообщают ученикам о правилах, объясняют, но не обсуждают их. Ответы учителей на вопрос интервью выглядят так: «В разных классах могут быть разные правила». «Ввожу "Золотые" правила наглядно, в виде схем». «Если опоздал, объясни причину по-английски». «Внимательно слушать другого». «Это правило: "поднятая рука"». Учителя, использующие целесообразные правила, тем не менее в половине случаев, воздействуя на учеников, используют наказания.

3. *Согласование правил* включает предложение ученикам желательной модели поведения, выслушивание и обсуждение позиции школьников. Введение правил осуществляется на первых занятиях и по мере возникновения проблем. Учителя выслушивают предложения учеников и устанавливают правила не только для учеников, но и для учителя. «Некоторые правила предлагаются учениками». «Да, ввожу некоторые правила и для меня». Учителя, стремящиеся использовать согласованные правила, часто обнаруживают тенденцию к игнорированию поведения учащегося.

Они полагают, что контроль снимает с учеников ответственность за ситуацию. Некоторые учителя недооценивают необходимость установления правил и процедур на первых же занятиях, что создало бы для учеников ориентировочную основу для самоконтроля, полагают, что правила могут усваиваться учащимися постепенно, из урока в урок, рассчитывая, что ученики поймут все сами в ходе учебного процесса.

Большинство учителей использует целесообразные правила, значительная часть – запретительные, и всего 3–7% учителей (в разных школах) – согласованные правила.

Типичные ответы (опрошено 212 учеников 8–11-х классов, количество ответов дано в процентах) приведены в табл. 2.

Следствием использования несогласованных правил при организации взаимодействия со школьниками является то, что правила

воспринимаются как навязанные, несправедливые, как способ реализации личной власти учителем, развивается правовой нигилизм.

Таблица 2. Отношение старшеклассников к школьным правилам

Высказывания	*Да*	*Нет*	*Не знаю*
Правила на то и нужны, чтобы их соблюдать	28,9	67,2	3,9
Большинство правил несправедливы	57,1	30,7	12,1
Я соблюдаю школьные правила	28,8	67,1	4,1
Я считаю, что некоторые правила можно не соблюдать	92,1	4,2	3,6

В ходе дискуссий и интервью выявилось, что лояльность школьников к правилам зависит:

- от отношения к учителям, носителям нормативной власти. Лояльность проявляется больше там, где есть взаимное доверие, доброжелательность, небольшая статусная дистанция;
- содержания норм. Лояльность низка, если нормы неконкретные, похожие на лозунги или пожелания, размытые, которые трудно выполнить, или они внутренне непоследовательны, не определены санкции за нарушение норм или они воспринимаются как несправедливые;
- практики применения норм. Школьники считают, что нормы должны применяться одинаково ко всем ученикам и учителям. В случае большой дистанции власти, статуса, люди, которые учреждают и поддерживают нормы необязательно являются теми же людьми, от которых ожидается соблюдение этих норм. Например, нормы того, что дети должны и не должны делать, обычно учреждаются и поддерживаются учителями, которые сами не видят причины им следовать;
- неотвратимость последствий нарушения норм, выполнение правил контролируется от случая к случаю.

Изучалась также ответная реакция школьников на воздействие учителя, способы влияния ученика на «несправедливую» ситуацию, результаты исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3. Способы воздействия ученика на ситуацию
(по частоте использования)

Ранг	*Категория реакций*	*Способы воздействия*
1	Видимость деятельности	«Сидячая забастовка». «Тянут резину»
2	Демонстративный отказ от деятельности	Прогулы и опоздания
3	Вызывающее поведение	Нарушения дисциплины. Оскорбления учителя
4	Привлечение сторонних лиц	Кооперация со сверстниками
5	Открытое общение, попытка диалога	Сообщение учителю о недовольстве ситуацией

В некоторых случаях сообщение школьника о недовольстве ситуацией воспринималось учителем как очередное нарушение дисциплины. Пренебрежение правами школьников со стороны учителей действительно существует. Пример интервью с учителем:

Интервьюер: Вы знаете о движении за права ребенка в Вашей школе?

Учитель (раздраженно): Да, слышала. Пусть сначала Блока от Есенина научатся отличать, а потом кричат о правах ребенка.

Результаты исследования представлены в табл. 4.

Таблица 4. Оценка школьниками возможности отстоять свои права

Высказывания	*Да*	*Нет*	*Не знаю*
Я стараюсь не спорить с учителем, всё равно (он) она окажется права	54,2	37,8	8,0
Иногда лучше отступить, даже если нарушаются твои права	62,5	33,4	4,1

Следует заметить, что школьники и учителя не знакомы с легитимными способами отстаивания своих прав, поэтому в школе присутствует некое эмоциональное напряжение и недовольство ситуацией со стороны всех участников взаимодействия. Без согласованных правил идёт постоянная борьба за влияние в зоне совместной ответственности.

Очевидно, интернализация норм школьниками происходит, в большинстве случаев, стихийно, в изменяющейся социальной ситуации многие нормы действуют непродолжительное время. Воспитание

нормативного поведения нельзя назвать последовательным и интенсивным.

Демократизация школы предполагает преимущественное использование нормативной власти, причём правила должны быть обсуждены и согласованы со школьниками, отстаивание свих прав учениками должно поддерживаться и поощряться учителем. Личная власть, основанная на обаянии, компетентности, желании сохранить добрые отношения, имеет важное значение, и тем большее, чем младше школьники. Доверие к учителю является необходимым условием для принятия норм, которые педагог предлагает для организации совместной деятельности.

Правильно воспитанный ребёнок

- умеет принимать решения (ставили в ситуацию выбора);
- умеет брать на себя ответственность (имеет и знает свою зону ответственности);
- признаёт правила и нормы (нет протеста против ограничений, понимает необходимость соблюдения прав других людей);
- умеет отстаивать свои права;
- умеет обсуждать проблемы.

Использование нормативной власти предполагает создание особой организационной культуры учебных групп, основанной не на «личной власти», а на «власти закона». Первый шаг в этом процессе – чёткое разделение «зон ответственности» («зона ответственности» – круг проблем, принятие решений по которым принадлежит конкретным лицам). Следует разделять зоны ответственности ученика, учителя и «зону совместной ответственности». Правила и процедуры должны создаваться для «зоны совместной ответственности». Предлагаемые нормы и правила должны быть обсуждены и согласованы между всеми участниками взаимодействия.

Установление правил – четырехступенчатый процесс:

1. Определение правила. Правило может быть предложено учителем или учениками.
2. Обсуждение правила. Узнать мнение учеников по этому поводу, обсудить и заключить соглашение о соблюдении правила. Ученики должны оценивать правило как справедливое и полезное для организации совместной деятельности.
3. Определение последствий. Заранее установить последствия – что будет, если правила нарушаются. Это позволит ученикам предвидеть ситуацию и отвечать за свои действия.
4. Контроль соблюдения правил. Необходимо добиться соблюдения учениками принятых норм. Учитель должен очень последовательно, особенно на первом этапе, пока правила не стали привычными, подкреплять активность, соответствующую

правилам, хвалить за выполнение правил, использовать санкции, если это необходимо.

Способы использования власти учителем и развитие школьника как субъекта учения – взаимосвязанные процессы. Использование нормативной власти предполагает создание ориентировочной основы для управления своим поведением и учебной деятельностью, при этом возможно развитие ученика как субъекта учения, т. к. только в этом случае ученик может на основе имеющейся информации принимать самостоятельные решения, развивать самостоятельность и ответственность.

TEACHER'S AUTHORITY RESOURCES AND THE ROLE OF LEGITIMATE AUTHORITY

N.Y. Skorohodova

The article addresses the role of legitimate authority and other authority resources for a teacher and specific features of legitimate authority at contemporary school. It is shown that external stimulation and personal power are used more often than legitimate authority. Legitimate authority is used by teachers in a particular way, often as they see fit and as an extention of personal power. We distinguish the types of teachers who use prohibitory rules, sensible rules and agreed rules preferentially. School democratization implies preferential use of teacher's legitimate authority. It is emphasized that teachers' application of authoruty, student's legal consciousness development and student's development as a subject of learning are interrelated processes.

Keywords: *teacher's authority resources, legitimate authority, area of responsibility, students' loyalty to rules, legal nihilism, school democratization, subject of learning.*

Об авторах:

СКОРОХОДОВА Нина Юрьевна – Карельская государственная педагогическая академия (185680, Петрозаводск, ул. Пушкинская, д. 17)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 373:613.885

ПОЛОВЫЕ ДИХОТОМИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Л. Сиротюк[1], А.С. Сиротюк[2]

[1]Тверской областной институт усовершенствования учителей
[2]Тверской государственный университет

Проводится анализ работ по проблеме половозрастных различий детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматриваются вопросы дифференциации детей в процессе развития, обучения и воспитания.

Ключевые слова: *дети старшего дошкольного и школьного возраста, половозрастные различия, полушария головного мозга, методы обучения и развития.*

Индифферентность дошкольного и школьного образования к половым различиям выражается в совместном обучении и содержательной безадресности дидактического материала, не учитывающего возрастные и половые особенности познавательных процессов мальчиков и девочек. М. Александровская, Г.М. Бреслав, Б.И. Хасан, В.Е. Каган, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева и другие подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников. Наиболее важным в данном случае является начальный этап обучения. От того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям мальчиков и девочек, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом. Психология и педагогика оперируют достаточным количеством эмпирических данных, подчеркивающих значение полового фактора в психическом развитии. К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом полодетерминированных особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем множество элементов системы образования одинаковы для всех учащихся, и учителя стремятся добиться одних и тех же результатов.

Традиционное академическое обучение более подходит для девочек, чем для мальчиков, поэтому в школе девочки успешнее обучаются. Согласно результатам исследования Т.П. Хризман успешность обучения девочек положительно коррелирует с уровнем развития памяти: девочки с хорошей памятью успешно учатся в школе, у мальчиков такая связь не обнаружена [7, с. 245–290].

Наши собственные экспериментальные исследования показали, что наиболее успешными в современной традиционной системе обучения являются левополушарные девочки, наиболее неуспешными – правополушарные мальчики. Следовательно, для девочек, особенно левополушарных, более приемлемы, чем для мальчиков, объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы традиционного обучения; академическая подготовка к уроку; задания, ориентированные на механическое запоминание, вербальные способности, исполнительскую деятельность, прилежание, сотрудничество и т. д. Обучая мальчиков, особенно правополушарных, необходимо использовать проблемный, эвристический и исследовательский методы; творческую деятельность; «переоткрытие открытий», решение пространственных задач, ориентацию на практическую информацию, соперничество и т. д.

Теория асинхронной эволюции полов В.А. Геодакяна предполагает две противоположные тенденции. Первая – это необходимость сохранить то, что уже создано, закрепить те признаки, которые выгодны, передать их по наследству. Вторая – необходимость прогресса, дальнейшего поиска изменений, разнообразия потомков, среди которых когда-то появится тот, кто придаст эволюции новое выгодное направление и обеспечит приспособление к новым условиям, позволит расширить среду обитания. Эти две тенденции воплощаются в делении живых существ на мужские и женские особи, что дает ощутимую выгоду в реализации обеих тенденций. Мужчины являются носителями эволюционирующих признаков, а женщины – консервативных. Разброс врожденных признаков у мужского пола значительно больше, чем у женщин. У мужчин больше полезных и вредных генетических отклонений. Так, на 100 глухих девочек приходится 122 глухих мальчика. Отклонения в цветовом зрении тоже чаще встречаются у мальчиков. Среди детей с косоглазием, заиканием, дислалией, дислексией, задержкой психического развития значительно больше мальчиков. Логопедические группы детских садов, группы для детей с отклонениями в развитии также большей частью состоят из мальчиков. Среди мальчиков больше как умственно отсталых, так и одаренных. Трудновоспитуемые подростки тоже чаще мальчики [3, с. 550–561].

В.Е. Каган приводит данные о том, что соотношение мальчиков и девочек, подверженных школьной дезадаптации, колеблется в пределах 4–6:1. Столь значительная разница не сводится только к биологическим (более высокая уязвимость нервной системы мальчиков, предрасполагающая к пограничным расстройствам психики) или семейным факторам. Гораздо сильнее она связана с полоролевыми особенностями развития и воспитания: воспитательное давление на девочек меньше; женский педагогический состав школы создает для девочек лучшие, чем для мальчиков, условия и т. д.

К сожалению, современное образование предлагает бесполый подход к обучению. При одной и той же школьной методике обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки приходят к одним и тем же знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления. Это связано с гендерными различиями в организации мозга и латерализации полушарий.

Прежде всего различия заключаются в темпах созревания центральной нервной системы. Девочки рождаются более зрелыми детьми на 3–4 недели, чем мальчики. Мальчики на 2–3 месяца позже начинают ходить, на 4–6 месяцев позже начинают говорить. К периоду половой зрелости эта разница достигает примерно двух лет.

Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что требования школьного образования опережают темпы развития головного мозга учащихся. Раннее обучение школьников существенно обостряет проблемы в усвоении знаний. Особенно это относится к мальчикам, у которых темпы созревания высших психических функций медленнее, чем у девочек. В начальной школе мальчики как бы младше девочек по своему биологическому возрасту на 1–1,5 года. Общепринято считать возрастом школьной готовности 7-летний возраст, независимо от половой принадлежности. В то же время процесс школьного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженные половые дихотомии и нейропсихологическую индивидуальность. Так, девочки и мальчики одинаково работают на уроках и должны отвечать общим требованиям школы. Достаточно очевидно, что содержание и формы учения школьники разного пола воспринимают и строят по-разному.

Логика развития образовательного процесса приводит к достаточно резкому различию в отношениях к требованиям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию обучения, а в целом критичное к социальным формам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к обучению вообще.

В силу нейропсихологических особенностей восприятие девочек более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней

упорядоченности, а мышление более конкретно и прагматично, что ориентирует не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата.

Учителя математики свидетельствуют, что девочки легче справляются с алгеброй (счет, манипуляция с цифрами и формулами), а мальчики с геометрией (пространственное мышление, мысленные манипуляции с геометрическими формами). Мальчики превосходят девочек по пространственным способностям, а девочки превосходят мальчиков по вербальным способностям.

В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Отбор женского пола шел на адаптируемость и выживаемость. В случае несоответствия педагогических воздействий индивидуальным особенностям психики учащихся, девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач. Мальчики же стараются уйти из-под контроля, так как адаптироваться к несвойственному ему виду деятельности мальчику исключительно трудно.

Кроме того, установлено, что мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если нужно решить принципиально новую задачу. Однако требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения или оформления у них невелики. Мальчик может найти нестандартное решение математической задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить в результате двойку.

Девочки обычно лучше выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные, но когда требования к тщательности, проработке деталей, исполнительской части задания невелики. А это именно то, что требуют в школе. Сначала школьникам объясняют, как надо решать задачу, а затем решается серия шаблонных заданий. Исключается этап поиска. Минимальные требования к новаторству, максимальные – к тщательности исполнения [7, с. 338].

Мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девочек как бы готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость. Мальчики же обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность [8, с.130–186].

Утомление сказывается неодинаково на работе мозга учащихся разного пола. У мальчиков при этом больше страдают левополушарные процессы (связанные с речевым мышлением, логическими операциями), а у девочек – правополушарные (образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное самочувствие).

Психологи и учителя отмечают, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У девочек отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на 1 балл. У мальчиков наблюдаются различия отметок по разным предметам. Возможно, это связано с тем, что мальчики болезненнее реагируют на необходимость использовать разные типы мышления на разных уроках, при изучении разных предметов. Девочки же применяют одну и ту же тактику при изучении совершенно разного материала.

Х. Данхауэр указывает на различия в характере учебной мотивации, во многом определяющие школьные успехи учащихся. Так, для девочек чаще характерны абстрактные мотивы, ожидание успеха, мотив долга. Для них крайне важной является полоролевая идентификация. У мальчиков же превалируют мотивы материального характера, жизненно важные цели и содержание мотивов носит общественный, мировоззренческий характер [9, с.154].

Мозг мальчиков, по сравнению с мозгом девочек, более прогрессивная, дифференцированная, избирательная, экономичная функциональная система. У мальчиков особенно избирательно активен передний мозг, его лобные ассоциативные структуры. Именно эти отделы мозга отвечают за процессы смыслообразования. Это делает мышление мальчиков творческим, объясняет их высокую поисковую активность, способствует более активной самореализации. У мальчиков число соединяющих два полушария нервных волокон меньше, чем у девочек. Именно поэтому им труднее сопоставить информацию, обрабатываемую в левом и правом полушариях. В то же время у мальчиков избирательно включаются в мыслительные процессы левое или правое полушарие.

Данные психологических исследований указывают на более выраженную тенденцию к латерализации функций полушарий (вербальных и пространственных способностей) у мужчин и к билатеральному представительству обоих типов функций у женщин. Отмечается, что у мальчиков и девочек речевой контроль реализуется на одинаковом уровне, однако обеспечивается интеграцией различных функциональных систем [7, с. 47–58]. Выявлено, что у девочек 6–7 лет различия между мнемическими функциями полушарий выражены сильнее и объем кратковременной памяти больше, чем у мальчиков [8, с. 213–226].

У девочек способность центров коры правого и левого полушария вступать в функциональные межполушарные контакты значительно выше, чем у мальчиков. Поэтому для мальчиков характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме. Вероятной причиной указанных различий является большая степень специализированности полушарий и меньшая степень межполушарного взаимодействия у мальчиков по сравнению с девочками, а также более позднее созревание головного мозга мальчиков. Этим объясняется то, что мальчикам труднее сопоставить информацию, обрабатываемую в левом и правом полушариях, но легче сосредоточиться на одном виде деятельности.

У девочек совершенно иная организация межцентральных взаимодействий в коре больших полушарий – повышение уровня функциональной активности не передних, а задних отделов коры (а также слуховых отделов левого полушария, играющих важную роль в понимании значения слов) [10, с. 3–8].

По результатам исследования Н. Ленсделла, отделы мозга, отвечающие за вербальные и пространственные способности у мальчиков, располагаются в противоположных полушариях, а у девочек приблизительно поровну представлены в обоих полушариях. Поэтому у мужчин поражение левого полушария ухудшает выполнение вербальных тестов, а поражение правого полушария – невербальных задач. У женщин же выполнение вербальных и невербальных задач не зависит от того, какое полушарие повреждено. Кроме того, девочки одинаково хорошо распознают предметы на ощупь левой и правой рукой, а мальчики значительно успешнее выполняют эти задания левой рукой.

Передние и задние отделы коры правого и левого полушарий играют различную роль в когнитивных функциях мальчиков и девочек. Так, при осмыслении слов мальчики пользуются преимущественно левым полушарием, девочки – обоими. В процессе обучения младших школьников необходимо учитывать, что проявление гендерных различий приводит к различным типам мышления, восприятия и т. д.

В поведенческом плане отход от принципов раздельного обучения и воспитания меняет половую ориентацию: феминизирует мальчиков и маскулинизирует девочек. Мальчики и девочки по-разному ведут себя в группе. Девочки стремятся к сотрудничеству, у них отсутствует соревновательный дух. Мальчики стремятся установить правила, иерархию в группе [4, с.169–171; 5, с. 147–153].

Психолого-педагогические ошибки в обучении приводят к возникновению дидактогении, которая может перерасти в школьный невроз, в 90 % случаев возникающий у мальчиков. В связи с этим уроки

для мальчиков необходимо сделать короче, грамотно чередовать физическую и познавательную деятельность.

М.Ю. Бужигеева отмечает определенные различия в результатах обследования первоклассников сельских и городских школ. Так, городские девочки характеризуются лучшим развитием зрительно-моторной координации, топологических представлений, фонематического слуха и операциями сравнения. Они лучше совершают простейшие математические вычисления. Первоклассницы сельских школ наиболее успешны в ориентации на плоскости, у них сильнее развита операция классификации. Городские мальчики опережают своих сельских сверстников по развитию навыков звукобуквенного анализа, по сформированности топологических представлений и развитию фонематического слуха. Однако они хуже ориентируются на плоскости. В целом М.Ю. Бужигеева отмечает, что уровень сформированности предпосылок для успешного школьного обучения наиболее высок у городских девочек. Наименее готовыми к школьному обучению являются сельские мальчики. В большинстве случаев учителя характеризуют первоклассниц как более адаптированных к учебной деятельности. Так, примерно в 1,5 раза чаще отмечается лучшее понимание ими объяснений учителя на уроке. Количество девочек, хорошо организующих свою деятельность на занятиях, также практически в 2 раза превышает количество мальчиков. Девочки менее тревожны на уроке, у них больше выражено положительное отношение к школе. Мальчики, по мнению учителей, ни по одному показателю не опережают девочек, за исключением незначительных различий в умении контактировать со сверстниками в школе. В целом разброс в оценках девочек гораздо меньше, чем в оценках мальчиков [2, с. 29–35].

В становлении половозрастных особенностей учащихся большую роль, наряду с биологическими факторами играют социальные ожидания, полоролевые стереотипы в обществе, направленное воспитание детей разного пола [1, с.152–57]. Поэтому одной из детерминант гендерной социализации учащихся являются взгляды учителей на проблему половой дифференциации в процессе обучения, которая в последнее время активно обсуждается в обществе и педагогической среде.

Исследование Н.В. Осетровой выявило мнение учителей о том, что обучение мальчиков и девочек должно отличаться главным образом на этапе интенсивной профессиональной ориентации, т. е. в старших классах. Если различия в подходах к обучению мальчиков и девочек в начальной школе поощряют только 8 % школьных учителей, то в основной школе уже 14,1 %, а в старших классах – 30,2 %. Характерно, что указанные мнения разделяют учителя обоих полов [6, с. 114–116].

Наибольшую поддержку идеи половой дифференциации в обучении находят у учителей молодого (36,7 %) и самого старшего возраста (37,1 %). Учителя среднего возраста только в 26,3 % случаев поддерживают идею половой дифференциации в обучении. Чаще разделяют такое мнение учителя технологии, физической культуры и ОБЖ (36,8 %), значительно реже учителя начальных классов (20,4 %). Для обеспечения дифференциации по признаку пола, по мнению учителей, необходимы различные учебники по отдельным предметам, а также разные программы обучения.

В последнее время в российском обществе получили значительную поддержку идеи раздельного образования, т.е. обучения мальчиков и девочек в разных школах или классах. Идеи раздельного образования не только обсуждаются, но и находят практической воплощение в создании кадетских классов, мужских и женских гимназий и т. д. С 2001/2002 учебного года в Ставропольском крае и Республике Коми начался эксперимент по раздельному обучению в младших классах по системе В. Базарного.

Отношение школьных специалистов к проблеме дифференцированного обучения младших школьников с учетом нейропсихологических особенностей зависит от мировоззренческих позиций, ценностных ориентаций и установок, профессиональной компетентности в области нейропсихологии.

Таким образом, различия мальчиков и девочек указывают на необходимость разработки образовательных технологий, учитывающих гендерные особенности учащихся на начальном этапе обучения. В современном образовании в наиболее благоприятных условиях находятся девочки, а мальчикам не подходят существующие методики и программы. Они более подвержены возникновению школьной дезадаптации.

Список литературы

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–157.
2. Бужигеева М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–35.
3. Геодакян В.А. Эволюционная логика функциональной асимметрии мозга // Доклад Акад. Наук, 1992. Т. 324. № 6. С. 543–561.
4. Ерофеева Н. В классе мальчики и девочки… Как их учить? // Народное образование. 2001. № 2. С.169–171.
5. Козловская Г.В. Совместное обучение привело к нивелировке полов… // Народное образование. 2002. № 1. С. 147–153.
6. Осетрова Н.В. Права человека и гендерные аспекты школьного образования. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002. 128 с.

7. Хризман Т.П., Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. М.: Линка-Пресс, 1998. 400 с.
8. Хризман Т.П., Еремеева В.П., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М.: Педагогика, 1991. 245 с.
9. Dannhauer H. Geschlecht und Personlichkeit. Berlin, 1977. 194 p.
10. Skolnick J., Langbort C., Day L. How to Encourage Girls in Math & Science: Strategies for parents and educators. New Jersey: Prentice-Hall, 1982. P. 3–8.

SEXUAL DICHOTOMY OF MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

A.L. Sirotyuk[1], A.S. Sirotyk[2]

[1]The Tver regional institute of improvement of teachers
[2]Tver state university

Article is considered the analysis of work on gender and age differences of children of the senior preschool and younger school age. The problems of children in the differentiation process of development, training and education are considered.
***Keywords**: children of the senior preschool and school age, sex and age differences, cerebral hemispheres, training and development methods.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией «Одаренные дети» ФГБОУ «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, г. Тверь, Волоколамский проспект, д.7), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: staska8769@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 52-56

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01:004.738.5

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.М. Акопова, Н.В. Давиденко

Московский психолого-социальный университет

Раскрываются аспекты применения Интернет-технологий в современном образовательном пространстве, описываются возможности, которые открывают данные технологии для учебного процесса. Также предлагаются взгляды отечественных и зарубежных ученых относительно внедрения Интернет-технологий в обучение.
Ключевые слова: *Интернет-технологии, образовательное пространство.*

В современном образовании Интернет-технологии применяются как вспомогательные средства при изучении учебных предметов, которые лежат в основе дистанционной формы обучения. При этом информационные сервисы становятся доступными для использования в учебных целях, что вызывает интерес к пересмотру не только новых форм обучения, но и самого феномена обучения.

Если на этапе появления компьютеров развитие технологий позволяло решать научные, промышленные и военные задачи, то на современном этапе информационные технологии, обладая таким качеством, как доступность, отвечают социальным и педагогическим целям. Интернет как средство коммуникации обладает культурогенной функцией, а освоение Интернет-технологий и их развитие определяют становление информационного общества. В рамках педагогической психологии Интернет выступает как средство получения знания. Одним из наиболее актуальных аспектов изучения Интернет-технологий является изучение тех возможностей, которые они открывают для учебного процесса.

Следует отметить, что С.К. Бондырева определяет понятие единого образовательного пространства как особого социально-психологического и социокультурного феномена как систему «многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно развивающихся в новой исторической среде в процессе организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе

совокупности знаний» [1]. Таким образом, образование является условием и средством построения отношений взаимодействия и связано с современными технологиями, применяемыми в информационном обществе. К ним можно отнести Интернет-технологии, которые благодаря обмену сообщениями могут способствовать поддержанию социальных отношений между людьми, в частности между учителем и учащимися.

Важным является положение Т. Бернерс-Ли, создателя Всемирной паутины, который определяет свое творение как абстрактное пространство информации [6]. Следовательно, можно поставить вопрос о соотношении, а также взаимодействии пространства информации и образовательного пространства в учебном процессе современного инновационного обучения.

Впервые анализ средств коммуникаций, пригодных к использованию в педагогическом процессе, осуществил французский педагог С. Френе, который разработал и организовал школьную корреспондентскую сеть. С точки зрения С. Френе, технологии открывают учащимся новые возможности для самостоятельных исследований и самостоятельного творчества [5].

Как полагал И. Иллич, обучение должно проходить комфортно и эффективно, чему могут способствовать современные технологии [7]. Развивая информационное направление в обучении, И. Иллич выделил компоненты, присутствующие в учебной среде, а именно учебные ресурсы и справочные системы, которые помогают находить эти ресурсы. В настоящее время данному компоненту соответствует Интернет, в частности учебные Интернет-ресурсы и поисковые системы.

Таким образом, в развитии образования и в процессе внедрения информационных средств в обучение был поставлен вопрос о технологическом обеспечении учебного процесса для повышения его эффективности.

Исследователь социальных отношений во Всемирной сети Г. Рейнгольд ввел понятие «виртуальное сообщество», т. е. социальное объединение в сети, поддерживающее открытое обсуждение достаточно долго, для того чтобы сформировать сеть личных отношений в киберпространстве [8].

Как считает Е.Д. Патаракин, Интернет открывает новые возможности для участия учащихся в профессиональных научных сообществах и, ссылаясь на понятие виртуального сообщества, выделяет учебные сетевые сообщества, где Интернет как средство коммуникации позволяет устанавливать отношения между учениками и учеными. Доступность Интернет-технологий и их внедрение в школы способствует установлению связи между наукой и образованием. Также

информационные технологии позволяют облегчить организацию исследований, в которые могут быть вовлечены множество учеников по всему миру при поддержке ученых, которым нет необходимости присутствовать в конкретном образовательном учреждении. По мнению Е.Д. Патаракина, успешная творческая деятельность в современном мире невозможна вне сетевых сообществ, без использования телекоммуникаций, без привлечения специальных интеллектуальных агентов, которые обеспечивают возможность творчества на более высоком уровне [3].

С точки зрения Ю.Н. Тарасова, применение Интернет-технологий в образовательном пространстве увеличивает потенциал научного поиска, т.к. открывается доступ к профессиональной информации в глобальном масштабе, появляется возможность получать информацию из первоисточника [4].

Данный доступ возможен благодаря созданию электронных библиотек, выпускам электронных научных изданий. Также существуют ресурсы, содержащие разнообразную научную, культурную, образовательную информацию. Однако Э. Дайсон в описании ситуации с интеллектуальным содержанием в эпоху компьютерных сетей подчеркивает сложность в нахождении необходимого и значимого содержания при легком способе получения большого объема информации [2].

Как отмечает Ю.Н. Тарасов, «перемещение классической связки учитель–ученик из учебной аудитории в виртуальное пространство» [4], которое позволяет объединить учебные заведения, находящиеся на физическом расстоянии, стимулирует учебный процесс и способствует реализации оригинальных учебно-образовательных программ для дистанционного обучения.

Дистанционная форма обучения, осуществляемая посредством Интернет-технологий, в отечественной системе образования понимается как виртуальное образование, в узком понимании – телекоммуникационное обучение. Обучение может происходить в месте, где есть доступ в Интернет, при этом снимаются многие факторы, ограничивающие учащегося, – возрастной ценз, временные рамки и т. д. Преподаватель в рамках виртуального образования обеспечивает контроль процесса обучения.

Также в настоящее время в России приобретают популярность онлайн-семинары («вебинары»). Ведущий семинара в режиме реального времени представляет информацию, отображаемую на экране, предлагает свои комментарии. При этом каждый из участников подобной веб-конференции находится у своего компьютера, связь между участниками поддерживается через Интернет. Тематика онлайн-семинаров может быть научной или отвечает какой-либо узкой

специализации. Обладая доступностью и удобством, вебинары завоевывают свою нишу в современном образовательном пространстве.

Таким образом, Интернет-технологии в современном образовательном пространстве открывают новые возможности для учебного процесса разных категорий обучающихся. Изучая аспекты применения Интернет-технологий в образовании, педагоги-психологи приходят к необходимости совершенствования образовательного пространства, т. е. есть создания единого информационно-образовательного пространства в России, что является актуальным на данный момент.

Список литературы

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избр. тр. М.: Изд-во Моск. Психол.-пед. ин-та, 2003. 352 с.
2. Дайсон Э. Интеллектуальная собственность в компьютерных сетях // Междунар. симпозиум «Искусство новых медиа в России». М., 1996.
3. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. М.: ПЕР СЭ, 2006. 112 с.
4. Тарасов Ю.Н. Философские проблемы информатики. М.: Изд-во МПСИ, 2007. 136 с.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
6. Berners-Lee T., Cailliau R., Luotonen A., Nielson H., Secret A. The World-Wide Web, Communications of the ACM 37. 1994. № 8. P. 76–82.
7. Illich I. Deschooling Society New York: Harrow and Row, 1972.
8. Rheingold H. The virtual community: Homesteading on the Electronic Frontier MA: Addison-Wesley Pub., 1993.

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIROMENT

M.M. Akopova, N.V. Davidenko

Moscow Psychological and Social University

The article describes aspects of the use of Internet technologies in contemporary educational environment, describes the opportunities offered by information technologies to the educational process. We also offer views of Russian and foreign scientists on the implementation of Internet technologies in education.

Key words: *Internet technologies, educational environment.*

Об авторах:

АКОПОВА Марина Михайловна – аспирантка НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» (Рощинский 4-й проезд, 9а, г. Москва, 115191), e-mail: mortido@mail.ru

ДАВИДЕНКО Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» (Рощинский 4-й проезд, 9а, г. Москва, 115191), e-mail: davivenko_nv@mail.ru

УДК [37.013.77:37.036]: 159.923.2+159.944.4

ГАРМОНИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В.П. Анисимов

Тверской государственный университет

Раскрываются возможности арт-педагогики в преобразовании межличностных конфликтов субъектов образовательного процесса. Эмоционально-перцептивные процессы, обусловливающие выбор мотивов деятельности индивида в конфликтной ситуации, выполняют функцию интеграции, внутреннего концепта, объединяющего наследственный, генетический и социальный, приобретенный опыт субъекта. Произвольность действий в противоречивых ситуациях зависит от особенностей рефлексии и творческого потенциала личности, эффективное развитие которых возможно в условиях арт-педагогической практики реализации своих ценностных приоритетов жизни и самопреобразования.

Ключевые слова: *межличностный конфликт, арт-педагогика, творческое самопреобразование.*

Согласно современным гуманистическим теориям личностного развития (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, А. Менегетти, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) процесс эффективного познания индивидом окружающего мира и своего места в нем невозможен вне условий, обеспечивающих ему *чувство безопасности*. В свою очередь, это чувство обусловлено проявлением эмоционально теплых отношений, личностно значимых для человека людей. Вместе с тем в условиях современной социально-экономической жизни все чаще проявляются нарушения, деструкции субъект-субъектных связей в виде противоречий и межличностных конфликтов, что неизбежно порождает альтернативное чувство опасности и высокую степень тревожности (или даже тревоги). Сегодня фрустрированное переживание опасности даже там, где ее реально нет, испытывают, по данным современных исследователей, около 80 % взрослого населения нашей страны и столько же детей. В соответствии с действием принципа эмоциональной синтонии – психологически закономерного явления *прямого заражения ребенка эмоционально-энергетическим состоянием значимого для него субъекта* (родителя, педагога или сверстника) – чувство безопасности как базовая потребность психики человека удовлетворяется при условии удовлетворения потребности в признании, искреннем

внимании и проявлении эмоционально теплых отношений этих значимых для ребенка лиц. Поскольку современные родители в условиях хронического дефицита времени в связи с заботами о добыче «хлеба насущного» и чрезмерной занятостью своей профессиональной деятельностью чаще переживают состояние крайней напряженности и негативизма (неудовлетворенности собой, неизбежно ведущего к нарушению самоотношения и взаимоотношений с окружающими людьми), то и дети оказываются «заложниками» этой неблагоприятной психоэмоциональной среды, в которой они вынуждены напитываться «нечистотами» эмоциональных связей взрослых.

На этом фоне современная педагогика, к сожалению, озабочена в основном лишь проблемами освоения учащимися прежде всего специальных предметных знаний (физико-математического, химико-биологического, лингвистического, музыкально-изобразительного и тому подобного содержания). Эта задача выполняется во что бы то ни стало, т. е. зачастую за счет или как минимум вне контекста сложившихся отношений между педагогом и учащимся, педагогом и родителем, родителями и ребенком, которые, в свою очередь, обусловлены особенностями самоотношения субъекта.

Таким образом, ключевым препятствием эффективного познания окружающего мира и себя в нем (смысла своей жизни, своего предназначения) в развитии конструктивного самоотношения и осознания своего лидерского места в жизни является межличностный конфликт субъектов образовательного процесса. ***Межличностный конфликт*** как *стрессовая ситуация разногласия*, столкновения противоречивых мотивов субъектов взаимодействия, отражающих их фрустрированное состояние, обусловливает степень нравственности/безнравственности каждого из его участников как способность (или неспособность) к рефлексии и конструктивному согласованию потребностей и способов их удовлетворения в конкретных социально-психологических условиях деятельности. Противоречия, возникающие в отношениях между учащимся и учителем, ребенком и родителем, родителем и педагогом, имеют характерологическое содержание, истоки которого имеют как психогенетическую природу, так и психосоциальную особенность воспитания на ранних этапах развития личности (до трех лет).

Очевидно, что зрелость человека обусловлена степенью его ответственности за преобразование возникающих межличностных противоречий, появляющихся на почве несовпадения ожиданий и способов их удовлетворения каждым из участников события. Суть *ответственности* сводится к *осознанию причин возникающих противоречий в выборе приемлемых способов удовлетворения своих потребностей,* имеющих прежде всего вектор эмоциональной

направленности проживания личностью конкретной жизненной ситуации [1, с. 47–48].

Отношения содержат невербальную связь субъектов, при которой изменение состояния одного ведет к закономерному изменению состояния другого. Любая потребность (а значит, и мотив) обусловлена особенностями самоотношения как эмоциональной саморегуляции человека, вызывающей и определенное направление реакций, мотивов, мыслей и действий каждого из участников жизненной ситуации. Отсюда следует, что суть педагогического мастерства фокусируется на творческой способности педагога создавать в ситуациях конфликтного типа условия для конструктивного преобразования негативной направленности переживаний безнравственных чувств (переживание вины и дистанцирования, обиды и обвинения, страха и избегания, упрямства, зависти, ревности и агрессивности), обусловливающих межличностные взаимоотношения этих субъектов. Такое преобразование (изменение вектора) энергии негативной направленности эмоций в позитивные намерения и действия участников события возможно только с помощью развитого механизма рефлексивных способностей субъекта. Таким образом, проблема созидательно творческого изменения фрустрированных состояний личности в противоречивых ситуациях является базовой компетенцией педагога в организации эффективного образовательного процесса.

Успешность усвоения знаний возможна только на основе развитой эмоциональной саморегуляции индивида как внутреннего механизма обеспечения безопасной структуры отношений и конструктивно-нравственного самовыражения субъекта в реальных ситуациях жизни участников образовательного процесса: ребенка – родителей – педагогов. Сущность такого энергетического самопреобразования сводится к поиску и реализации способов *взаимосодействия* на пути к удовлетворению собственных потребностей и достижения наряду с ними в соотношении с потребностями ближних [2, с. 126–131], что обеспечивается в условиях арт-педагогического сопровождения личностного развития.

Современная психология утверждает, что здоров не тот человек, у которого нет проблем, а тот, кто их осознает (Ананьев В.А., 2007; Пезешкиан, 1993; Билецкая М.П., 2010). Осознание своих внутренних переживаний, помыслов и мотивов обусловливается дихотомией важнейших особенностей психического развития индивида: 1) степенью развития эмоциональной чуткости (спектра и глубины переживаний) и 2) рефлексивных способностей личности как ключевых свойств отзывчивого и потенциально творческого человека. Гармоничное соотношение этих двух качеств личности и является механизмом порождения нравственности человека.

Сохранность здоровья человека все больше зависит не от врачебной помощи, а от *нравственности* человека как способности к чуткому осознанию своих ситуативно-субъективных состояний и рефлексивно-творческому преобразованию безнравственных – негативно-разрушительных эмоций, переживаний, состояний – в конструктивно-созидательные, нравственные чувства, обусловливающие соответствующие мотивы и деяния.

Базовой причиной развития внутреннего конфликта выступает противоречие между появляющимися притязаниями личности в условиях стремительно изменяющейся социальной жизни и привычно шаблонными способами эмоционального реагирования на них индивида [3, с. 75–76]. Такие привычные эмоциональные реакции в изменившихся социальных условиях оказываются опасными для человека уже потому, что не дают ожидаемого эффекта и становятся эмоционально тупыми попытками разрешить конфликт. Поэтому привычные эмоциональные реакции часто являются неэффективными в преобразовании противоречий межличностных связей, лишь усугубляя внутриличностный конфликт и осложняя межличностные взаимоотношения. Это неизбежно ведет к личностным деформациям [5], а значит, и новым межличностным конфликтам, что в итоге становится бессмысленным, ибо жизненная энергия человека тратится лишь на эмоциональную «пробуксовку» – обидчивость, агрессивность, страхи – и сжигание своей энергии на поиск мнимого внешнего «врага» (якобы ответственного за эти чувства) и борьбу с ним.

Следовательно, современному педагогу архиважно овладеть творческими технологиями профилактики и преобразования негативизма как внутриличностной причины межличностных противоречий. Такое самотворение предполагает рефлексию внутренних причин проявления негативизма и осознание возможных способов его преодоления, что создаст условия как для преобразования своих деструктивных состояний и межличностных конфликтов. Одной из эффективных моделей такой психопедагогической технологии является арт-педагогика.

Арт-педагогика дословно означает «творческое ведение дитя». В русском языке понятие «творчество» (творение) трактуется как способность человека самостоятельно создавать что-либо новое, оригинальное на основе традиционного, репродуктивного [7, с. 822]; «ведение» же понимается как сфера деятельности *управления* [там же, с. 67] – *своевременного выявления причин возникающих противоречий и адекватного их разрешения*; а вот слово «дитя» до сих пор в педагогике определяется трудно. Специально отметим здесь, что до сих пор научно содержательного раскрытия понятия «дитя» (или «ребенок») мы практически не находим ни в одном учебнике по педагогике. Попытка

В.М. Полонского дать определение понятию «ребенок» как человеку, не достигшему возраста 18 лет [6, с.53], содержит, к сожалению, лишь формальный признак такого феноменального явления (ребенок!). Паспортный возраст может служить формальным показателем искомого, но не является существенным признаком определяемого явления. Другой исследователь С.А. Кузнецов оказывается ближе к содержательной характеристике понятия «дитя», определяя его как выражение экспрессии приподнятости, торжественности суждения о человеке, обнаруживающем характерные черты близкой ему среды и являющемся порождением добра и света (6, с. 164). Другими словами, ребенок проявляется прежде всего эмоциональным стремлением удовлетворить комплекс своих потребностей («хочу»), рефлексия которых становится для него (а поэтому и для окружающих его ответственных взрослых – родителей и педагогов) ситуативно и стратегически актуальной в построении своей смысложизненной траектории развития. Задача взрослых при этом – обеспечить условия (среду и способы) ***гармоничного*** удовлетворения любых потребностей дитя в существующих условиях бытия, где под «гармоничным» мы понимаем *такое соотношение частей и целого, при котором они взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга*. Таким образом, с позиций арт-педагогики «*ребенок*» (или дитя) – это *человек, способный выражать свою систему потребностей и имеющий творческий потенциал их реализации в структуре нравственных отношений*.

Отсюда суть арт-педагогической позиции взрослого (родителя и педагога) заключается в обеспечении такого сопровождения дитя, в процессе которого обеспечивалась бы его конструктивная социализация, обусловленная развитием внутреннего механизма гармонично развивающейся психологической дихотомии:

1) *эмоциональной отзывчивости* – способности к ежеситуативному осознанию своих состояний и потребностей в структуре интересов и отношений с ближними, что позволяет прогнозировать перспективные модели своих деяний с учетом притязаний окружающих;

2) *инициативной активности* – способности своевременно позиционировать свои замыслы и, соотнося их с интересами ближних, творчески осуществлять их в реальных (часто неблагоприятных) условиях социума [1, с. 128–129]. Саморегуляция как способность управления этими внутренними процессами и обусловливает механизм выражения арт-педагогического содержания и компетентности индивида в формировании культуры окружающего мира на основе преобразования сенсорной культуры собственной жизни.

Таким образом, *суть арт-педагогического сопровождения* образовательного процесса направлена на *развитие эмоциональной*

саморегуляции как внутреннего механизма саморазвития личности, раскрытия ее духовно-интеллектуального потенциала в рефлексивном согласовании внутренних эмоционально-ассоциативных побудителей («хочу») с условиями окружающего бытия, способствующего формированию компетенций позиции сотрудничества, соборного проявления индивидов, объединенных одной деятельностью в рамках учебной, производственной или семейной жизни. К таким компетенциям мы относим способность индивида:

а) к чуткой *перцепции* как однозначных, так и амбивалентных состояний, переживаний, эмоций человека;

б) *рефлексии* общения и невербального взаимодействия («здесь и теперь») в понимании желаний, потребностей, помыслов, мотивов как гармоничного проявления опыта рефлексии ретроспективной, настоящей и будущей деятельности;

в) *моделированию* и *реализации* креативных средств достижения цели в преобразовании своих негативных эмоций и состояний в созидательно позитивную мотивацию и способы деятельности.

Современные педагоги, к сожалению, такими компетенциями чаще не владеют (за исключением очень немногих из них, умеющих интуитивно использовать подобные приемы профессиональной деятельности), ибо никакой специальной подготовки по развитию рефлексивных способностей и предприимчивости в реализации своих помыслов в рамках педагогических специальностей, к сожалению, до сих пор не ведется.

Так, по данным нашего исследования, проводимого в 2009–2012 гг. среди работающих воспитателей ДОУ (занимающихся профессиональной переподготовкой на базе ТОИУУ), только 31 % воспитателей ДОУ г. Твери и 8,2 % областных ДОУ (из 728 обследованных педагогов) оказались способны применять стратегию *сотрудничества* в конфликтных ситуациях, где рефлексивные способности педагога являются решающим фактором профессиональной компетенции. Примерно столько же (около 8 %) придерживаются традиционно директивного стиля разрешения конфликтных ситуаций, используя авторитарные способы конкурентно директивного решения возникающих межличностных противоречий. Очевидно, что доминирование авторитарного стиля педагогического разрешения конфликтов провоцирует лишь на эмоционально шаблонные проявления личности ребенка защитного характера (капризность и упрямство) в противоречивых ситуациях, что усиливает дефицит эмоционально теплых отношений всех субъектов образовательного процесса и ведет в итоге к деформации (акцентуациям характера) личности ребенка, его родителей и профессионально-личностных качеств педагога. Стремление же формально сохранить

свои лидерские позиции, быть главным, занимая в конфликтных ситуациях конкурентно-властную позицию, лишь усугубляет внутриличностные противоречия педагога, чаще обусловливая действия в ущерб ребенку и себе.

Основная же часть педагогов, участвующих в нашем исследовании (63,8 %) предпочитают использовать в своей профессиональной практике такие либеральные стратегии поведения в конфликте, как *избегание* или *компромисс*, что не может служить методом конструктивного преобразования личности, а является лишь попыткой временного и несущественного изменения противоречивой ситуации. В итоге такие стратегии не только слабо способствуют, но чаще оказываются барьером духовно-нравственного роста индивида, приводящего к чувству эмоционально тупого, «болотистого» увязания в противоречиях жизненных ситуаций, ведущего к утрате смысла жизни.

Арт-педагогика как технология непрерывного развития эмоциональной саморегуляции (самостоятельности) личности нацелена на накопление индивидуального опыта двуединого процесса функционирования *эмоциональной отзывчивости* и *инициативной активности* как внутреннего механизма непрерывного творческого поиска своего предназначения в жизни. Эмоциональная отзывчивость как способность к рефлексии спектрально широкой и глубоко тонкой перцепции (нюансово-оттеночной, детализированной) эмоциональных состояний субъекта позволяет индивиду сканировать информацию о реальных потребностях ближнего. Суть арт-педагогического сопровождения заключается в этом случае в оказании помощи накопления индивидуально-ситуативного опыта рефлексии, понимания своего состояния и состояния партнера по взаимодействию, что позволяет человеку быть поистине нравственным, т. е. *адекватно понимать и принимать актуальные потребности* личности и осознавать границы как своих притязаний, так и интересов ближнего, а также возможностей и перспектив проявления себя с учетом этих осознаваемых границ потребностей и притязаний окружающих. Только на этой основе возможно рождение конструктивно-творческих, нравственных, духовно-интеллектуальных моделей деятельности каждым из субъектов образовательного процесса.

Таким образом, *инициативность* личности как *способность к непрерывному исследовательскому моделированию (на основе эмоциональной отзывчивости) возможного преобразования существующей реальности* и является внутриличностным условием обновления себя и окружающего мира в соответствии с ожиданиями, потребностями субъектов и их конструктивно духовного удовлетворения. Однако, как показывает современная педагогическая практика, одной такой инициативы недостаточно в моделировании

продуктивных конструктов будущей деятельности (ибо такие инициативы в условиях российской действительности обычно оказывается некому воплощать!). Поэтому требуется *активность* личности в реализации своих инициатив на практике. Активность как эмоционально-волевая регуляция своих действий в воплощении построенной модели и способность ее коррекции на основе эмоциональной отзывчивости в соответствии с изменяющимися условиями бытия и позволяет человеку воплотить задуманные конструкты социальной жизнеспособности. Следовательно, проявление одной инициативы как исследовательской внутриличностной практики недостаточно, требуется активность по реализации возникающих творческих моделей в событийном пространстве социума. Поэтому такое функциональное свойство личности мы и называем *инициативной активностью*.

Гармоничное соотношение эмоциональной отзывчивости и инициативной активности является дихотомичным проявлением эмоциональной саморегуляции личности, что в условиях педагогической практики и обеспечивает полноценную реализацию педагогических моделей соборно согласованной жизнеспособности конкретного сообщества.

Считаем важным отметить, что для педагогической практики весьма опасно проявление механизма эмоциональной саморегуляции вне осмысления и проявления духовной «вертикали», – мотивационно-ценностной ориентированности смоделированных педагогом конструктов. Эмоциональная саморегуляция является внутренним механизмом движения и «прелюдией» базового проявления духовного осмысления своих деяний – нравственности. Нравственность как эмоциональная отзывчивость и внутриличностное условие любой деятельности человека является почвой для создания этических межличностных взаимодействий.

Нравственность – это ежеситуативное проявление способности субъекта преобразовывать негативные переживания (такие, как чувство страха, обиды, зависти, ревности, капризности, упрямства, уныния, злости) в созидательно позитивные чувства оптимизма, радости и достижения своих целей в согласовании с ближними. При этом *чувство страдания* как амбивалентное состояние внутренней работоспособности создает то рефлексивное поле напряжения, которое стимулирует индивида на поиск конструктивных способов преобразования и использования энергии негативных эмоций в другом – конструктивно позитивном энергетическом векторе, созидательном направлении разрешения данного напряжения. Страдание как внутренне противоречивое состояние человека (педагога, родителя, ребенка) стимулирует его на поиск, исследование внутренней и окружающей

среды в конструировании способов преобразования – такого изменения себя, при котором может наступить гармонизация внутриличностного дискомфорта при обнаружении нравственных способов межличностного взаимосодействия. Заметим здесь, что гармонизация отношений может наступить только на основе развитой у индивида рефлексивной способности своих переживаний в страдании как эмоциональной отзывчивости в чутком осознании даже самых слабых, незначительных проявлений (но вполне возможно существенных!) своих побуждений наряду с ожиданиями ближних. Учет таких сенсорных проявлений и лежит в основе адекватной инициативной активности в преобразовании конкретной ситуации межличностного конфликта.

Таков внутриличностный механизм преобразования индивидуальных проблем человека в системе нравственных межличностных отношений, характеризующихся ответственностью каждого за итоговый результат реализуемого проекта [1, с. 241].

Эмоционально-перцептивные процессы, обусловливающие при этом выбор мотивов той или иной деятельности индивида в конкретной ситуации, выполняют функцию интеграции, внутреннего концепта, объединяющего наследственно генетический и социально приобретенный опыт субъекта. Так, способность индивида к рефлексии выполняет функцию дифференциации реальных переживаний («размеживания» позитивных от негативных) и осознания причин появления негативизма как безнравственного и асоциального состояния, актуализирующего лишь потребность в психофизиологической защите депрессивного или агрессивного характера. Осознанное «рафинирование» таких эмоций является первым и основным шагом к управлению своим состоянием и преобразованию негативных побуждений в позитивные как основы мотивации и помыслов творческого созидания субъекта. Механизм такого преобразования зависит от индивидуального творческого опыта человека в поиске оригинального (нестандартного), детализированного и нового (для индивида) способа решения противоречий. Таким образом, ***творческое самопреобразование*** мы понимаем как такую *рефлексивную способность, которая позволяет раскрывать индивидуальный нравственный потенциал произвольности творческих действий личности в противоречивых жизненных условиях реализации своих притязаний и ценностных приоритетов.*

Эффективное познание себя, своего образа и смысла жизни как усвоение новой (в том числе и учебной) информации о своем месте в окружающем мире невозможно, если человек переживает состояние чувства опасности, – ожидания деструктивного воздействия ближних, что актуализирует страхи как внутренние барьеры, неизбежно ведущие

к усугублению таковых и личностным деформациям в целом. Доминирование же опыта традиционно директивного или (как это чаще проявлено сегодня) либерально-дистанцированного педагогического воздействия на подрастающую личность вполне диагностично характеризует проявление деформированной личности родителя и/или педагога. Это свидетельствует, во-первых, о доминирующем переживании человеком негативизма, преобладании индивидуального опыта переживаний безнравственных чувств; во-вторых, формирует у индивида стойкое состояние чувства незащищенности, хроническое переживание тревоги как ожидание опасности даже там, где ее реально нет (с последующим накоплением и усугублением страхов как внутренних препятствий личностного роста) и, в-третьих, оказывается пусковым механизмом реакций защитного характера – директивных требований выполнения тех условий, которые по представлению личности могут компенсировать переживаемое чувство неполноценности. Именно такой эмоциональный опыт индивида является внутренним барьером [3, с. 29–31] в личностном росте и закономерно оказывается механизмом социально-психологической дезадаптации, характерологической акцентуации и в итоге личностной деформации, несостоятельности, неуспешности в личной и профессиональной деятельности.

Следовательно, образовательный процесс, построенный в традиционном режиме директивных воспитательных воздействий, где оценка чаще критична, а то и откровенно негативна, а моральные нормы становятся лишь формально авторитарным фактором призыва к соблюдению внешних правил приличия и морали, воспринимающимися индивидом чаще как формальное препятствие, барьер на пути к удовлетворению своих личностно значимых потребностей, становится неэффективным. Моральные декларации, зачастую не учитывающие и игнорирующие «живые» потребности индивида в эмоционально теплых отношениях, становятся внешним подавляющим фактором в развитии познавательной мотивации личности, провоцирующим формирование шаблонных (эмоционально тупых) способов негативного реагирования, ориентированного либо на сопротивление (упрямство или капризность), либо на репродуктивное действие покорного послушания. Таким образом, деструкции негативистских взаимоотношений становятся реальным психопедагогическим барьером в познавательном процессе и осмыслении индивидом своей жизнеспособности. Так запускается индивидуальный механизм импульсивного негативизма (вместо осмысленного позитивизма), обостренного взрослыми противоречий во взаимоотношениях, которые вне развитых рефлексивных способностей не представляется возможным разрешить конструктивно.

Раскрывая механизм преобразования конфликта как творческий процесс, профессор Р.М. Грановская [4, с. 57–60] рассматривает внутриличностные противоречия между уровнем притязаний и реальными достижениями субъекта как исток эмоционального напряжения, – того негативного заряда энергии, который предстоит на основе рефлексии и самостоятельного творческого поиска причин и способов разрешения внутриличностных рассогласований использовать в преобразовании негативного опыта в позитивный. По сути, индивидуальный опыт такого преобразования возможно быстро и эффективно накопить при использовании искусства в качестве средства оригинального переосмысления традиционных своих эталонов поведения и их творческого преобразования в инновационный опыт, удовлетворяющий как потребности и притязания самого субъекта, так и ожидания значимых для него ближних. Такой способностью внутреннего преобразования обладали многие выдающиеся учителя-управленцы прошлого (великий князь всея Руси Михаил Ярославич Тверской, выдающиеся педагоги-новаторы С.А. Рачинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и современности (Ш.А. Амонашвили, С.О. Мильтонян, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург).

Таким образом, заметное повышение научно-педагогического интереса к потенциалу искусства в целях расширения и обогащения знаний о конструктивной среде воспитания человека и эффективного решения многообразных практических педагогических задач вполне обосновано. В немалой степени этому способствует интенсивное развитие *смысловой педагогики* и ее особого направления – *смысловой дидактики,* призванной обеспечить интеграцию педагогического знания на основе понимания личностью психологических механизмов самопреобразования культуры (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Е.А. Ямбург и др.).

Основы путей установления взаимосвязи педагогики и искусства в развитии личностного потенциала субъектов образовательного процесса были заложены еще классиками педагогики искусства А.В. Бакушинским, С.А. Герасимовым, Д.Б. Кабалевским, М.О. Кнебель, А.А. Мелик-Пашаевым, Г.Г. Нейгаузом, Б.М. Неменским, К.С. Станиславским, Г.М. Цыпиным, Л.В. Школяр, Б.П. Юсовым и другими деятелями культуры и художественного образования. Уже заметный вклад в реализацию этой задачи внесли современные исследования, связанные с разработкой арт-технологий как инновационных направлений педагогической науки и практики (О.С. Булатова, М.В. Гузева, Л.Д. Лебедева, В.И. Петрушин, Н.Ю. Сергеева, Б.А. Столяров, В.С. Шушарджан, М. Янушевска-Варых и др.).

Наши исследования позволяют утверждать, что арт-педагогическое направление в изучении эффективных условий творческого саморазвития личности на основе развития способности к гармонизации межличностных взаимоотношений становится все более востребованным в широкой практике образования и культуры.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2010. 320 с.
2. Анисимов В.П., Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: Монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2008. 280 с.
3. Гормин А.С. Психологические основы барьерной педагогики. Теория развивающего образования одаренных подростков: монография. Великий Новгород, 2003. 288 с.
4. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. М.: Генезис, 2002. 573 с.
5. Желагина Т.А. Профессиональная деформация личности учителя в период преподавательской деятельности: дис. … д-ра психол. наук. М., 2008.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. М.: Высш.шк., 2004. 512 с.
7. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2003. 960 с.

ART PEDAGOGIC IN MUTUAL RELATIONS HARMONIZATION OF SUBJECTS IN EDUCATIONAL PROCESS

V.P. Anisimov

Tver State university

Art pedagogic possibilities in transformation of subject's interpersonal conflicts of educational process reveal in article. Emotionally-perceptive processes causing motives choice of this or that individual activity in a conflict situation carry out function of integration, internal concept, uniting the hereditary, genetic and social, gained subject experience. Randomness of actions in inconsistent situations depends on features of person's reflection and creative potential, which developments is effectively possible in the conditions of art-pedagogic practice of values realization of life and self-education priorities.

***Keywords**: the interpersonal conflict, art-pedagogic, creative self-education.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, профессор Тверского государственного университета, директор научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

УДК 378.4.016:801.7

НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

А.А. Богатырёв

Тверской государственный университет

Инновационный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) рассматривается как пакет педагогических новаций, связанных с решением прикладной задачи обучения межкультурному межличностному общению. В свете решаемой задачи регулятивная технологическая оболочка курса выступает содержательной формой соответствующей педагогической миссии. Существенная регулятивная роль непосредственно в обучении учащихся и в подготовке преподавателей ОРКСЭ принадлежит обучению форматам рефлексии.

Ключевые слова: *переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов-педагогов; ОРКСЭ, стоп-рефлексия.*

Понятие переподготовки уже на лингвистическом уровне анализа информирует нас о смене ориентиров деятельности, в том числе в некотором технологическом смысле. В данном случае предполагается осветить некоторые аспекты подготовки *учительских кадров* по инновационному учебному курсу ОРКСЭ. Следует отметить сложность решаемой задачи по переподготовке кадров в связи тем обстоятельством, что курс ОРКСЭ является инновационным в квадрате, т.е. инновационным одновременно и по форме и по содержанию. Как представляется, основная проблема данного курса связана с достаточно высоким риском подмены *содержания обучения*, и тем самым основного *педагогического послания* означенного курса. Основным средством решения данной проблемы, как нам представляется, выступает *педагогическая рефлексия*, проницающая образовательный и воспитательный пласты учебной деятельности учащихся на занятии.

Цель учебного курса ОРКСЭ официально обозначена как «формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [1]. В задачи учебного курса ОРКСЭ входит следующее:

«(1) знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;

(2) развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей;

(3) обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных учащимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

(4) развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [1].

Расхождения в известных деталях трактовки основного педагогического послания курса отдельными разработчиками и руководителями различного уровня, а также социальными заказчиками небеспочвенны. Они естественны, обусловлены определенными интересами, объяснимы и едва ли могут быть устранены путем написания статьи в научный журнал. Мы намерены рассматривать данный *комплексный* учебный курс в настоящей статье в первую очередь как единое целое и как педагогическую новацию.

Перестройка привычных стандартов

Специфика учебной деятельности и педагогического действования на занятиях по инновационному учебному курсу ОРКСЭ может быть описана в следующих терминах:

(1) ОРКСЭ по определению **не** является дополнительным блоком ни МХК (как рассказа о шедеврах), ни курса истории (как науки о прошлом), ни ОПК как курса о великом культурном пространстве православной культуры во всей широте её проявлений.

(2) Основным содержанием обучения в каждом модуле ОРКСЭ является ценностная ***рефлексия***, совмещенная (а) со стандартными ситуациями межкультурного межличностного общения (моральная), (б) с вопрошанием о предельных детерминантах нравственного бытия перед лицом абсолюта (этическая). Рефлексия не должна подменяться набором стандартных автоматизированных реакций, не находящих обоснования в системе убеждений учащегося. Энергия (деятельность духа) не должна подмениться эргоном (окаменевшей формой).

(3) Приоритет знания о незнании перед знанием о знании. Всеведущий школьный учитель вынужден сменить свою привычную манеру ведения занятия. *Просвещенное неведение* предполагает знание о незнании, об ограниченности своего знания, человеческого познания в целом. Позиция неведения затрагивает ключевые вопросы курса.

Источником расширения зоны известного в постигаемой культуре должен выступать пробужденный интерес учащегося, в том числе к символическим формам изучаемой культуры, но в первую очередь не к формам, а к смыслам. Обозначенная В. фон Гумбольдтом антиномия понимания и непонимания в полной мере сохраняет свою актуальность, причем как постоянно обсуждаемая антиномия [2].

(4) Приоритет понимающего подхода перед многознающим. Рефлексия учащегося должна быть обращена на главное ценностное послание соответствующей изучаемой религиозной культуры. Периферийные манифестации определенной религиозной культуры как системы взглядов могут вводиться в информационное поле урока при условии наблюдаемости связей с базовыми ценностями, «благой частью», главным этическим посланием изучаемой религиозной культуры. Как нам представляется, и возможно многим представляется чем-то небесспорным, изучение символического обихода религиозной культуры допустимо именно как средство интерпретации основной модели нравственного поведения человека в изучаемой религиозной культуре. Она не должна вытесняться из содержания обучения перечнем маркированных артефактов, например прекрасных зданий.

(5) Приоритет знаний добываемых перед знаниями декларативными. Новые понятия не должны сыпаться на ученика как из рога изобилия; они должны вводиться по мере необходимости на основе усмотренной потребности в них. Договоренность учителя с учениками о значении используемых понятий не должна нарушаться в силу договоренности учителя с Гегелем. Вводимые понятия должны соотноситься с уже освоенными. Глоссарий совместно простроенных на занятии понятий не должен подменяться купленным в магазине глоссарием к курсу, выпиской из энциклопедии.

(6) Приоритет личного / субъективного знания перед обезличенным /«объективным» знанием. Нравственная жизнь не то же самое, что знакомство с мировой литературой, конспект бесед о нравственности, участие в ток-шоу или чтение с выражением стихов о добре и зле. Ценности чувствования/ переживания/ сопереживания, отношения, действия, рефлексии не должны подменяться ценностями знания как широкой осведомленности.

(7) В качестве регулятива в коммуникативном и информативном плане может выступать понятие **стоп-рефлексии**, накладывающее ограничение на интерпретацию ситуации в терминах конфликтного противостояния, апелляцию к конфликтогенным понятиям.

(8) Осадное положение педагога на занятиях ОРКСЭ, связанное с давлением информационного окружения, культивирующего низшие инстинкты в человеке, агрессию, мизантропию, апатию, обязывает

оперативно и корректно реагировать на актуальные вопросы дня в диалоге с учениками.

(9) Существенным обстоятельством, непосредственно касающимся специфики курса ОРКСЭ, является то, что учебная коммуникация на занятии выступает не только (некоторой отвлеченной) формой, но и в значительной мере входит **в содержание обучения**.

(10) Существенным обстоятельством, стоящим на пути репродуктивных моделей обучения, выступает незавершенность / недостроенность системы стандартов повседневной культуры коммуникации в мультикультурной среде на отечественной почве. В этой связи учитель совместно с учащимися на занятии по ОРКСЭ занимается конструированием социально-коммуникативных норм и стандартов, в том числе связанных с переоценкой повседневных практик, сценариев коммуникативного поведения (от мелочных вопросов о социально одобренной форме обращения к полицейскому, продавщице, пожарному и т.д. до обсуждения и систематизации глубинных принципов межличностного общения).

(11) Существенным элементом содержания обучения в рамках ОРКСЭ может быть помыслено конструирование «пространства другого» в межличностном диалоге.

(12) Основным источником роста способности к пониманию партнера по межличностному общению мыслится обучение определенным техникам рефлексии как предпосылкам освоения альтернативных моделей интерпретационного контекста ситуации. Данный аспект требует деликатного применения приема смены культурных интерпретационных позиций. (Как отмечает А.В. Ахутин, «возможность же понимания иного "логоса" предполагает способность поставить под вопрос "логос" собственного понимания, более того, – всю онто-логику понимания собственного жизненного мира в целом» [3].) Важным эффектом курса ОРКСЭ может выступать пробуждение искреннего интереса к иным культурам, а значит – и к своей собственной, определяющей самоидентификацию личности.

Примечание 1. Такова дискурсивная практика *европейца*, что он обращается к по-своему понимаемому праву, к традиции, к наукам или к силе всякий раз, когда не хватает собственных аргументов. Хотелось бы также обратить внимание на распространенную риторическую переоценку научно-методического послания от реальных сочинений в области культурологических наук, которые выполняют определенный идеологический заказ, хотя бы просто в силу привязанности самого культуролога к определенной культурной модели. Система религии Г.В.Ф. Гегеля [4], сколь бы остроумно ни была продумана и какими бы тонкими наблюдениями ни была аранжирована, подчинена одной мысли – высшей и истинной формой религии является та церковь,

которой … причастен сам писатель Гегель. Еще одним распространенным недугом современной культурологической библиотеки является *дискриминационный* европоцентрический подход ко всем удаленным от европейского культурного ареала культурным проектам. Претензия на всеохватность *актуальной* культурологи не должна расцениваться как достигнутое точное и всеохватывающее знание об устройстве культурных миров народов и религиозных сообществ. *Проблема перевода* ставит культуролога подчас в не меньшее затруднение, чем простого смертного. О. Шпенглер в «Закате Европы» мучительно пытается вычленить особенности русского характера в терминах иудейского и эллинского в силу некоторой знаменательной неразрешимости задачи охарактеризовать русского как он есть. Не зная как охарактеризовать русскую культуру, не выходя за рамки готового набора привычного для себя инструментария, Шпенлер склонен характеризовать русскую культуру как «несформировавшуюся» [5]. Другой, современный культуролог всерьез полагает, что у русских всего примерно четыре мужских имени, а узнать русских можно по тому признаку, что никого из них не зовут Оливер [6, с. 86 и др.]. Чаще всего невозможно понять, какие этнические группы населения России «европейский» культуролог относит к «русским» (а, например, в какую категорию попадают чуваши). С другой стороны, академик Д.С. Лихачев из всех главных черт русского характера едва ли не выше всех других ставит его *неисчерпаемость* [cf. 7]. Если бы только достаточно было протянуть руку к книжной полке и открыть «культурологическую» книгу, в которой все человеческие души описана как они есть…

Примечание 2. Сопоставительный аспект культурологического описания / анализа становится потенциально конфликтогенным, как только вводится дискриминационное различие между религиозными культурами «по вертикали». С точки зрения диалога культур как диалога на паритетных началах ни одна из изучаемых культур не выше и не прежде другой, какими бы ни были данные истории, культурологии и всех тех наук, которые готовы аргументированно убеждать нас в обратном. Следует постоянно иметь в виду, что курс ОРКСЭ призван к ориентации учащихся на достижение социального мира и гармонии в межличностных отношениях. Таким образом, прикладной коммуникативный аспект – главный. Приведем определение компетенций, предложенное в европейском проекте TUNING: «Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и зонам ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать»

[8, с. 7]. Где же еще можно реализовать культурные компетенции, как не в коммуникации?

Примечание 3. Сопоставительный аспект культурологического описания / анализа имеет некоторый *предел* диалектической применимости: как нет смысла выбирать себе мать, так же нет смысла выбирать себе родную историю и родную культуру.

Автор считает, что ключевая роль в организации, проведении и достижении целей учебных занятий по любому из шести модулей ОРКСЭ по праву принадлежит школьному учителю. При этом возможные проблемы содержательного наполнения и успешности занятия рассматриваются нами как обусловленные представлениями учителя о трех соотносительных компонентах курса – *информативном*, *директивном* и *регулятивном*. Первый риторический компонент отвечает за подбор учебного материала и меру полноты сведений, поступающих в совместное распоряжение учащихся и учителя. Второй риторический компонент отвечает за достижение сформулированной цели занятия, поэтапное решение поставленной учебно-воспитательной задачи. Третий риторический компонент отвечает за оптимальность технологического решения в целом и во всех нюансах исследуемого на занятии вопроса.

Первый риторический компонент (информативный) не является главным в ОРКСЭ, поскольку многие из основополагающих положений рассматриваемых культур как раз выходят за пределы земного человеческого опыта. Перед лицом абсолютного знания позиция всезнающего учителя является ложной. Стремление педагога к избыточной широте охвата материала в определенном приближении может также рассматриваться как маска для неготовности к интерпретации элементарных данностей.

Второй риторический компонент (директивный) отвечает за содержание занятий и соблюдение учебного плана. Во всяком случае, если на Пасху в аудитории звучит рассказ о Рождестве, можно предположить что учебный план для такого преподавателя несколько важнее содержания обучения. Известного рода лаконизм предметного содержания курса, обозначенного в учебниках (список которых см. в [1]), может подпитывать иллюзию выполнения основной педагогической задачи курса при строго формальном отношении к ней.

Третий риторический компонент занятия по праву является основополагающим. Он формален в меру своей технологичности. Он содержателен, поскольку в нем содержится послание. Технология может обладать своим собственным внутренним содержанием, в смысле формулы Маршала Маклюэна «The medium is the message». Не имея возможности остановиться подробно на всех технологических моделях, применимых к курсу, от построения синквейнов до использования

проектных технологий, остановимся на ключевом моменте курса – на рефлексии.

Наиболее широкое определение *рефлексии* можно найти в трудах Г.И. Богина, пишущего о рефлексии как о связке между гносеологическим образом осваиваемой новой ситуации и наличным опытом индивида [10, с. 17]. Слова Г.И. Богина «рефлексия пробуждается» в известном приближении могут быть истолкованы как указание на некоторую дремлющую рефлективную способность индивида. Сама же рефлексия в таком случае трактуется как глубинное универсальное свойство человека, по замечанию П. Тейяра де Шардена, только и делающее человека человеком. Способность к рефлексии является родовой способностью человека, она отличает его от животного. Пьер Тейяр де Шарден пишет о рефлексии: «Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию» [11, с. 77]. Впрочем, *онтологическая* рефлексия цельного образа «я» индивида – лишь одна из разновидностей рефлексии, хотя и весьма значимая с точки зрения задачи курса ОРКСЭ по формированию личности.

Понятие *стоп-рефлексии* в известном приближении представляется некоторой новацией. Был период, когда неинтеллигентные поступки оценивались как безрефлективные, или, на сленге былых времен, некоторые несознательные граждане своим несознательным поведением препятствовали построению общества светлого будущего. Считалось, что человек может вести себя недостойно в силу отсутствия развитой способности к рефлексии. Со временем более внимательное изучение неоптимальных практик позволило прийти к тому открытию, что многие безнравственные деяния совершаются людьми с весьма развитой рефлективной способностью, хотя и несколько однобокой. Другим важным открытием является представление о многообразии типов и стилей рефлексии, успешно исследуемых в рамках такого научного направления, как cultural studies [11]. Следующим шагом в исследовании источников социальных проблем становится признание значимости *неоптимальных подмен одних видов рефлексии другими* при решении важных вопросов жизнедеятельности. Одни виды рефлексии способны опережать / перебивать другие, тем самым ставя интерпретатора в выгодное или невыгодное положение в социальной интеракции, расширяя или сужая возможности коммуникативного маневра, достижения цели коммуникации.

Понятие стоп-рефлексии – понятие *операциональное.* Оно позволяет отрабатывать на занятиях опыт переключения от одних (например, малоконструктивных, деструктивных, мизантропических) интерпретационных установок к другим:

(a) «Если представление об отличиях фетишизма от анимизма не позволяет мне улучшить отношения с соседом по парте, то предложите мне нечто более конструктивное».

(b) «Если научное представление о неравенстве культурных доминионов мешает мне увидеть в собеседнике человека, то тем хуже для такого научного представления».

(c) «Прежде, чем воспринять отказ как обиду, мне следует попытаться понять культурную обусловленность отказа».

Понятие рефлексии задает форматы критики языка занятия по ОРКСЭ. Не будем здесь останавливаться подробно на рефлексии *моральной*, означающей суждение о поступках человека с точки зрения норм его социального окружения, и рефлексии *этической,* предполагающей суд над человеком перед лицом абсолюта, всё основное внимание на занятии принадлежит им по определению. Мера нравственности может быть помыслена в терминах расстояния между должным и актуальным поступком. В терминах пренебрежимо малой дистанции между поступком и должным поступок оценивается как нравственный; в терминах значительной дистанции – как безнравственный.

Понятие рефлексии коррелятивно понятию опыта. *Обыденная*, рутинная рефлексия в известном смысле неустранима, в том числе из ученой беседы. В то же время нельзя заведомо отрицать эффективность установочных упражнений на внимание к стереотипам. Автоматически оценивая «знаковые» исторические фигуры в терминах «хороший / плохой», мы нередко забываем о существовании различных социальных групп населения, альтернативных интересов и подходов к интерпретации действительности, об инертности нашего мышления, задаваемой работой СМИ, штампами массовой культуры. Необычность курса связана не столько с «преодолением» стереотипов или решительной борьбой с ними, сколько с установкой на учет альтернативных стереотипов, альтернативных культурных моделей понимания и деятельности.

Весьма узким местом по опыту общения со школьными учителями являются элементы дискурса, принадлежащие сфере *культурологической* и сопряженной с ней *фактологической рефлексии*. Автоматизм всезнающего заставляет делать смелые утверждения в том духе, что Джордано Бруно сожгли на костре за открытие гелиоцентрической модели мира или что скифы – ближайшие предки славян. Слова А.С. Пушкина из «Путешествия в Арзрум» (1836) «Мы

ленивы и нелюбопытны …» в отношении знаний из области истории и культуры не потеряли актуальности и сегодня. Термин «культуроведение» представляется желательным закрепить за понимающей / симпатетической установкой в интерпретации культурных явлений и процессов (ср. определение культуроведческого подхода как предполагающего понимание и объяснение изучаемого объекта как культурного явления или процесса).

Критическая рефлексия позволяет в таких случаях расположить в разных столбцах записи утверждения мнения и утверждения подтвержденного знания, факты и их интерпретацию. Неразвитость данного вида рефлексии у преподавателя носит катастрофический характер для успешности данного курса.

Возвращаясь к теме языка, мы должны отметить небывалый уровень требовательности к слову учителя на занятиях по ОРКСЭ, поскольку язык наш органически связан с социальной реальностью и неосторожно сказанное слово способно не просто ранить, но даже полностью уничтожить смысл целого учебного курса. Отсюда требовательность к *языковой рефлексии* (см. в этой связи, например, [13]).

Методическая рефлексия способна предотвратить подмену обучения ценностям обучением декларациям ценностей. Она также погружена в стихию интерпретации и открытия. Духовная проза, художественные рассказы, притчи представляют высшие ценности в лишенной скуки дидактизма форме. *Тактическая рефлексия* позволяет организовать подачу материала таким образом, чтобы не потерять контроля над вниманием аудитории.

Рефлексии второго ряда позволяют оценивать ход занятия в более крупных единицах. *Метаязыковая рефлексия* отслеживает корректность, динамику и оптимальность вводимого понятийного аппарата курса. *Метакоммуникативная рефлексия* отслеживает соответствие форм учебной коммуникации решению поставленных учебно-педагогических задач.

Предел успешности занятия полагает рефлексия третьего ряда – *рефлексия рефлексии* как сведение суммы и баланса рефлективных моментов, успешно освоенных учащимися. Но есть также основополагающий вид рефлексии третьего ряда, без которого занятия по курсу ОРКСЭ не могут быть состоятельны по определению. Полагаем, что именно *педагогическая рефлексия* отвечает за баланс свободы, культуры и ответственности за детей. Главным педагогическим регулятивным принципом здесь выступает принцип «не навреди». Под осуществленной рефлексией понимается та, которая состоялась в коммуникации с учащимися и была осуществлена ими. Особенностью курса ОРКСЭ полагается переход регулятивной,

коммуникационной формы организации учебного процесса в содержание обучения – в личностно освоенные продуктивные схемы общения в поликультурной среде «на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [1].

Список литературы

1. Об учебном курсе Основы религиозных культур и светской этики http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402
2. Гумбольдт В.ф. 1830/35. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества: пер. с нем. // Гумбольдт В.ф. Избр. труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 34–298.
3. Ахутин А. В. Парадоксы культурологии // В перспективе культурологии: повседневность, язык, общество / Рос. ин-т культурологии. М.: Академический проект; РИК, 2005. С. 10–47.
4. Гегель Г. Философия религии: в 2 т. Т. I–II. М.: Мысль, 1975. 532 с.
5. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. М.: Мысль, 1998. 663 с.; Шпенглер О.Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 2. Всемирно-исторические перспективы/Пер. с нем. и примеч.И. И. Маханькова. М: Мысль, 1998. 606 с.
6. Лаурен А-Л. У них что-то с головой, у этих русских / пер. со швед. Е. Тепляшиной. М.: Флюид, Флюид-Урал, 2010. 192 с.
7. Лихачев Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранные работы: в 3 т. Л.: Худож. лит., 1987. Т. 2. С. 418–494.
8. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
9. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин, 1989. 70 с.
10. Тейяр де Шарден П. // Мир философии: Книга для чтения. М., 1991. Ч. II. С. 76–80.
11. Культурология или cultural studies? [электронный интернет-ресурс]// <http://www.hse.ru/org/hse/science/news/571288.html>
12. Ирзабеков В. (Ф.) Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. М.: Даниловский благовестник, 2007. 200 с.
13. Корневец Е.В. Культуроведческий подход в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» // КурганВики // [электронный интернет-ресурс] http://wikikurgan.orbitel.ru/images/a/a8/Kornievets_ORKSE_Kul'turovedch_pod.

PEDAGOGICAL INNOVATION AS THE GIST OF WORLD RELIGIONS AND ETHICS COURSE

A.A. Bogatyrioff

Tver state university

Pedagogical innovation in education implies certain changes of teaching predispositions in Class Room lesson organization. This comprises not only the ‘knowledges’ purport in Basics of World Religions and Ethics course structure, but also the three levels of lesson teaching management such as informative level as well as directive and regulative level. The crucial point is that the latter element makes for the first one. In some sense these two plans or levels are interchangeable. This paradox can clearly be seen in case the accent on communication as the applied task of the course is taken seriously.
***Keywords**: Basics of World Religions and Ethics Course in School Education; innovative technology in education.*

Об авторах:

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, зам. декана по научно-исследовательской работе педагогического факультета, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

УДК 3781(470):001.8

О ПОЛОЖЕНИИ ТВЕРСКИХ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ИНДЕКСА НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) И РОЛИ НАУКОВЕДЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Г.А. Грибанов, В.Г.Осипов

Тверской государственный университет

Впервые в регионе проведён наукометрический и библиометрический анализ положения государственных вузов г. Твери (Тверской области), зарегистрированных в базе данных РИНЦ. В сравнительном аспекте определено их место среди научно-исследовательских организаций и вузов Российской Федерации. Рассмотрены роль и значение науковедческой методологии в коррекции психологии мышления преподавателей и научных работников в совершенствовании высшего образования в регионе.

Ключевые слова: *науковедение, наукометрия, библиометрия, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), рейтинг вузов г. Твери в РИНЦ, коррекция психологии мышления в образовании, науковедческие основы тверской научной регионологии.*

В последние годы важное место в оценке деятельности научно образовательных структур разного уровня, включая высшие учебные заведения, отводится системе рейтингов как самих вузов, так и всех тех, кто так или иначе связан с выполнением научных исследований и (или) преподаванием в них. На сегодняшний день существует свыше 30 хорошо известных национальных и мировых рейтинговых агентств, ежегодно составлящих мировые рейтинги вузов, и прежде всего университетов.

К сожалению, российские вузы, в том числе и ведущие (МГУ, СПбГУ), в последнем рейтинге 2012 г. (Шанхайский) среди 500 лучших университетов мира занимают соответственно 80-е место (МГУ) и в пятой сотне – СПбГУ [8]. Хотя еще в 2001 г. Министерство образования и науки РФ инициировало разработку методики определения рейтинга университетов (приказ № 631 от 16.02.2001 г. «О рейтинге высших учебных заведений»). Этими проблемами занимаются и другие ведомства, агентства и средства массовой информации. С учетом данных обстоятельств в настоящее время особое внимание должно быть уделено привлечению университетов и вузов к участию в мировых рейтингах. Это требует от руководства вузов

систематического мониторинга публикационной активности и других наукометрических параметров преподавателей и научных сотрудников.

Как известно, в мире существует много информационных баз данных, в которых публикуются наукометрические сведения о публикационной активности ученых (SCOPUS, SCI и др.). К ним имеется достаточно большое число критических замечаний, особенно в плане избирательного подхода к анализу используемых источников (англоязычная литература и т.д.) [5, **7**]. Предполагалось, что введение в Российской Федерации Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) устранит ряд дискриминационных явлений в анализе публикационной активности прежде всего российских ученых. Однако реальная практика деятельности РИНЦ пока далека от желаемого.

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, а это означает, что российским вузам придется соперничать не только с российскими, но и зарубежными университетами, что настоятельно требует разработки и наличия собственной, независимой, но отвечающей международным стандартам системы рейтингования вузов.

Если исходить из того, что основу рейтинга вузов составляют 50 и более показателей, среди которых одним из важнейших является интеллектуальный потенциал вуза, его профессорско-преподавательский состав (ППС), становится очевидной острая необходимость количественного учета этого потенциала. С учетом того, что Министерство образования и науки РФ в качестве одного из аккредитационных показателей будет учитывать и ряд наукометрических (НМ) и библиометрических (БМ) параметров, включая публикационную активность, индекс цитирования и др., актуальность обучения всех сотрудников научно-образовательной сферы вуза и обучающихся технологиям составления наукометрических, библиометрических и других показателей, не вызывает сомнений.

Что такое науковедение?

Один из выдающихся исследователей науки XX столетия Дж. Бернал писал, что науковедение – великое начинание второй половины XX в. Необходимо отметить, что основы науковедения как науки о науке, или наукознании, были заложены еще в 30-х гг. XX столетия
(М. и С. Оссовские и Т. Котаргинский, 1936 г.) [2]. Термин «науковедение» был предложен еще в 1926 г. И. Боричевским [4].

Как наука о науке науковедение (сайенсология) сформировалось в 60-х гг. XX столетия. Имеется достаточно много исторически интересных определений того, что есть наковедение и его составные части – наукометрия, библиометрия и другие направления.

Согласно одному из них науковедение – это «научная дисциплина, изучающая закономерности функционирования и развития науки как системы знаний и социальных институтов, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами материальной и духовной жизни общества; включает прикладной системный анализ условий повышения эффективности научной деятельности (англ. science of science; нем. Wissenschaftswissenschaft)» [10].

Структура науковедческих дисциплин на сегодняшний день выглядит следующим образом:

Наукометрия,	Социология науки,
Библиометрия,	Экономика науки,
История науки,	Психология науки,
Философия науки,	Культурология науки
Методология науки	*(наука как часть культуры,*
	развивающаяся по её общим законам)

Что такое наукометрия ?

В общем виде наукометрию можно рассматривать как область науковедения, занимающуюся статистическими исследованиями структуры и динамики массивов и потоков научной информации [4].

В более строгом понимании наукометрия — научная дисциплина, которая изучает эволюцию науки через многочисленные измерения научной информации, такие, как количество научных статей, опубликованных в данный период времени, цитируемость и т. д. Наукометрию часто применяют как абсолютную основу оценки выполнения и финансирования различных научных единиц (институтов, команд, индивидуумов).

Появление наукометрии явилось следствием экспоненциального роста науки в середине XX в., когда было обращено внимание на изменение характера научных исследований – научные сотрудники вынуждены были тратить почти 50 % своего времени на информационную деятельность.

В основном задачи наукометрии решаются специализированными институтами и информационными службами. Однако для частных поисковых задач реального пользователя можно выбрать некоторые методы, позволяющие ему точнее ориентироваться в информационном поле своей предметной области. Из множества изученных и опробованных наукометрических и библиометрических методов для решения информационных задач пользователя наиболее подходят следующие методы: статистический, подсчета количества публикаций, цитат-индекс (индекс цитирования).

Что такое библиометрия?

Сравнительно новый подход в исследовании науки сформировался в рамках науковедческих исследований в процессе создания библиографических данных, он был назван библиометрией [7].

Существует достаточно большое количество отечественных и иностранных определений того, что такое библиометрия.

Библиометрия – комплекс количественных методов изучения потоков научных документов.

Библиометрия [< гр. biblion (книга) + metron (мера)] – новое научное направление, в основе которого лежит количественное изучение документальных потоков; она изучает жанры, виды и технику информационных тенденций, следит за отражением научно-технического прогресса в соответствующих публикациях.

Библиометрия – применение математических и статистических методов к изучению книг, периодических изданий.

Впервые термин был введён английским учёным А. Причардом (иногда пишут Притчард) в 1967 г.

Библиометрия (bibliometrics; библиометрика) – количественный анализ произведений печати, bibliometry – количественный анализ произведений.

История создания индексов (или указателей) научного цитирования начинается с 70-х гг. XIX в., когда практически одновременно появляются индекс юридических документов Shepard's Citations (англ.) в 1873 г. и индекс научных публикаций по медицине Index Medicus (англ.) в 1879 г. Последний просуществовал вплоть до 2004 г., всего было издано 45 выпусков.

В 1960 г. в США Юджином Гарфильдом (Евгений Гарфилд – один из основателей современной библиометрии и наукометрии) был создан Институт научной информации, основным коммерческим продуктом которого стал Science Citation Index. Принципы, заложенные в SCI, во многом определили дальнейшее развитие индексов цитирования. Известны также индекс цитирования социальных наук (Social Science Citation Index – SSCI) и индекс цитирования в гуманитарных науках, литературе и искусстве (Arts and Humanities Citation Index – A&HCI). Среди количественных наукометрических показателей выделяют импакт-фактор и индекс Хирша [3].

Импакт-фактор – отношение числа ссылок, которые получил журнал в текущем году на статьи, опубликованные в этом журнале в предыдущие два года, к числу статей, опубликованных в данном журнале в эти же два предшествующих года.

H-index (Индекс Хирша) – альтернативный импакт-фактору ISI показатель. *h*-и́ндекс, или и́ндекс Хи́рша, – наукометрический показатель, предложенный в 2005 г. американским физиком Хорхе

Хиршем из университета Сан-Диего, Калифорния. Индекс Хирша является количественной характеристикой продуктивности учёного, группы ученых, университета или страны в целом, основанной на количестве публикаций и количестве цитирований этих публикаций [3].

Кроме них имеются и национальные индексы цитирования в других неанглоязычных странах.

В 1987 г. Китай запустил проект по созданию Китайского индекса научного цитирования – Chinese Science Citation Index, а в следующем, 1988 г. появился его конкурент – China Scientific and Technical Papers and Citations. В 1997 г. началась разработка китайского индекса цитирования по общественным наукам – Chinese Social Sciences Citation Index (англ.).

В 1995 г. Япония приступила к созданию национального индекса цитирования – Citation Database for Japanese Papers, разработчиком которого становится Национальный институт информатики Японии.

Наряду с вышеперечисленными проектами, разработки национальных индексов ведутся в Тайване (Taiwan Humanities Citation Index), а также в ряде европейских стран (Польша, Испания).

О РИНЦ

Для обеспечения науко- и библиометрических исследований российской науки с середины 2005 г. в рамках Научной электронной библиотеки (НЭБ) начала создаваться база данных (БД) «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ; http://www.elibrary.ru) [9]. Потребность в её создании была обусловлена тем, что из 3000 российских научных журналов лишь около 150 представлены в зарубежных индексах (т. е. не более 5 %). Эта БД предоставляет возможность объективного сравнения российских журналов с лучшими мировыми. Кроме того, включение журнала в РИНЦ способствует его распространению в мире и, следовательно, повышению цитируемости публикуемых в нем статей. И наконец, стоимость зарубежных систем даже при подписке в составе консорциума составляет значительные суммы, что для большинства российских организаций просто неприемлемо.

РИНЦ – это специализированный информационный продукт, в котором собирается и обрабатывается полная библиографическая информация о журнальных статьях, аннотации к ним и пристатейные списки литературы. Такая база позволяет находить как публикации, цитируемые в отдельно взятой статье, так и публикации, цитирующие эту статью, осуществлять поиск библиографии по теме или предмету. Сюда включаются сведения об авторах публикаций и организациях, в которых они работают.

РИНЦ помогает дать оценку деятельности различных научно-образовательных организаций, научных коллективов и отдельных исследователей, а совокупные данные по цитированию журналов, импакт-факторы, позволят выстраивать рейтинги периодических изданий.

В 2005 г. в базу данных РИНЦ было включено более 150 тыс. ссылок из пристатейных списков, при этом для 12 тыс. ссылок на источники, размещенные в НЭБ, осуществлена «привязка» ссылки к соответствующей статье. В относительном измерении число обработанных библиографических ссылок составляет не более 10 % от годового объема всех пристатейных списков в журналах ВАК. Первые результаты появились в конце 2006 г., когда стал доступен годовой массив для 1000 журналов со всеми обработанными ссылками.

К истории административного использования наукометрии и библиометрии в ТвГУ

Эффективное управление научно-образовательными процессами высшей школы требует высокотехнологичных методологий, особенно когда учебное заведение являет собою рождающееся диалектическое единство классического университета и инновационного вуза, статус которого Тверской государственный университет завоевал в 2010 г.

Важным аспектом повышения результативности научно-образовательной работы, её отражения в научных публикациях и в научных базах данных России и мира является использование в вузах квалиметрического мониторинга в качестве инструмента управления качеством инновационного развития вуза в сфере его научной и образовательной деятельности [1].

Для того чтобы помочь решению этой задачи в структуре управления вузом в сентябре 2010 г. было создано подразделение, не имеющее аналогов в высшей школе региона, – **сектор науковедения** управления аспирантуры и докторантуры ТвГУ, основной **целью** которого стало совершенствование научно-методологической подготовки аспирантов и докторантов университета, разработка основ методологии научно-квалификационных работ, изучение и использование различных науковедческих аспектов в организации научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава и научных работников ТвГУ.

Одной из таких новейших технологий повышения качества научно-исследовательской и учебно-образовательной деятельности является активное использование **внешнего** и **внутреннего мониторинга** количественных показателей в оценке деятельности как подразделений вуза, так и профессорско-преподавательского состава.

По инициативе ректора университета профессора А.В. Белоцерковского было акцентировано внимание на наукометрических и библиометрических показателях вуза в целом, а также преподавателей и научных сотрудников в научной базе данных РИНЦ (**внешний мониторинг**).

Внутренний квалиметрический мониторинг, как проект, был предложен в 2010 г. сектором науковедения ТвГУ с использованием набора анкет по разным аспектам деятельности подразделений и преподавателей вуза. Однако до сих пор практика такого анкетирования не нашла должного применения.

Сектором науковедения систематически представляются руководству университета справочно-информационные и аналитические материалы по ряду наукометрических и библиометрических показателей Тверского государственного университета и других вузов Твери, отраженных в общей базе РИНЦ. Начальным элементом внутреннего квалиметрического мониторинга стало формирование базы данных по наукометрическим и библиометрическим показателям РИНЦ руководителей факультетов, докторов наук, заведущих кафедрами ТвГУ.

В сентябре 2012 г. приказом ректора определена обязательная регистрация всех преподавателей и научных сотрудников в базе данных Научной электронной библиотеки и РИНЦ. Это, естественно, должно улучшить позиции не только самих авторов, но и место ТвГУ в рейтингах РИНЦ и других рейтинговых агентств по разным аспектам его деятельности.

О положении государственных вузов г. Твери в рейтингах РИНЦ

Основным методологическим подходом к выборке и оценке положения тверских вузов в рейтинговых показателях Российского индекса научного цитирования являются принципы: **научной объективности**, **сравнительной оценки** НМ и БМ и других показателей (в частности, индекс Хирша), **региональной идентичности.** Они дают возможность квалифицированно оценить место тверских вузов среди **1770** научно-исследовательских организаций (НИО) России и более **800** аннотированных в базе данных РИНЦ вузов и их филиалов (по данным на III квартал 2012 г.).

В табл. 1 представлена сравнительная оценка динамики наукометрических параметров тверских вузов в РИНЦ за первые три квартала 2012 г.

Следует обратить внимание на то, что **низкие значения** параметров указывают на **более высокое** рейтинговое положение вуза (обратная зависимость).

Таблица 1

Сравнительная оценка динамики наукометрических параметров тверских вузов в РИНЦ (I – III кварталы 2012 г.)

Название вуза	Место среди НИО России			Место среди вузов России		
	I кв.	II кв.	III кв.	I кв.	II кв.	III кв.
ТвГУ	178	109	191	51	36	71
ТГМА	493	501	359	197	228	149
ТГТУ	768	628	698	341	288	322
ТГСХА	1425	1343	1237	651	627	565

Здесь и далее: **ТвГУ** – Тверской государственный университет, **ТГМА** – Тверская государственная медицинская академия, **ТГТУ** – Тверской государственный технический университет, **ТГСХА** – Тверская государственная сельскохозяйственная академия.

Как следует из представленных данных, лучшим среди вузов Твери при сравнении наукометрических параметров РИНЦ, как среди НИО, так и среди вузов России, является ТвГУ, занимавший 178-е место (I квартал), 109-е – II квартал и 191-е – III квартал, и соответственно по кварталам – 51-е, 36-е и 71-е место среди вузов Российской Федерации.

Нижестоящие в табл. 1 тверские вузы занимали от 359-го (лучший показатель для ТГМА) до 1237-го (лучший показатель ТГСХА) места среди 1770 российских НИО.

Наилучшее положение среди 800 российских вузов занимает ТвГУ (51-е, 36-е, 71-е места) по кварталам 2012 г. Другие вузы Тверской области имели места от 149-го (ТГМА) до 565-го (ТГСХА) среди указанного числа вузов РФ.

Характер динамики наукометрических показателей среди НИО РФ в I–III кварталах 2012 г. у разных вузов был не одинаков. В Тверском государственном университете наилучший наукометрический рейтинг (109-е место) был отмечен во втором квартале 2012 г. Но он существенно снизился в третьем квартале (до 191-го места). У ТГМА серьезный подъем наукометрических параметров пришелся на третий квартал 2012 г. – 359-е место.

У ТГТУ и ТГСХА отмечено небольшое плавное улучшение показателей в течение первых трех кварталов 2012 г.

Практически аналогичный характер имела динамика рейтинга тверских вузов среди 800 вузов и их филиалов РФ.

Таблица 2

Сравнительная оценка динамики библиометрических параметров тверских вузов в РИНЦ (I – III кварталы 2012 г.)

Название вуза	Место среди НИО России			Место среди вузов России		
	I кв.	II кв.	III кв.	I кв.	II кв.	III кв.
ТвГУ	56	53	46	47	48	43
ТГМА	297	317	248	216	244	106
ТГТУ	657	444	427	415	325	308
ТГСХА	959	936	930	552	554	530

Как видно из табл. №2, Тверской государственный университет имеет весьма существенные рейтинговые преимущества по сравнению с другими тверскими вузами (46-е место среди НИО и 43-е – среди вузов РФ).

Лучшим среди остальных вузов была ТГМА (248-е и 106-е места соответственно).

Вместе с тем динамика изменений библиометрических параметров у вузов имела разнообразный характер. Для ТвГУ отмечено плавное улучшение своих позиций как среди НИО, так и среди вузов РФ. У ТГМА выявлено улучшение библиометрических параметров лишь к третьему кварталу 2012 г.

Значительно укрепил свои позиции, начиная со второго квартала, ТГТУ, а ТГСХА лишь незначительно улучшила данный показатель к третьему кварталу 2012 г.

Таблица 3

Сравнительные показатели индекса Хирша тверских вузов по данным РИНЦ (по состоянию на сентябрь 2012 г.)

Название вуза		III кв.
1.	ТвГУ	25
2.	ТГМА	9
3.	ТГТУ	7
4.	ТГСХА	2

Данные этой таблицы не требуют серьезных пояснений. ТвГУ является безусловным лидером по показателю индекса Хирша, значение которого и в разы превышает аналогичный параметр других тверских вузов.

Таблица 4

Сравнительная оценка количества статей и цитирования авторов тверских вузов по данным РИНЦ (по состоянию на сентябрь 2012 г.)

№	Вуз	Количество публикаций	%	Количество цитирований	%
1	ТвГУ	4416	55,6	3836	78,7
2	ТГМА	1968	24,7	705	14,4
3	ТГТУ	1240	15,6	325	6,6
4	ТГСХА	320	4,3	25	0,5

Как и по другим параметрам, отмеченным в предыдущих таблицах, по количеству статей и цитированию авторов ТвГУ занимает лидирующие позиции, также значительно превышая аналогичные показатели других тверских вузов. Особо следует отметить высокий процент количества цитирований авторов ТвГУ – более 78 % от общего количества цитирований авторов статей всех вышеперечисленных вузов города.

Причин, как объективных, так и субъективных, столь резкой неоднородности позиций тверских вузов в различных рейтингах РИНЦ много. Это и разное количество специалистов высшей квалификации (доктора и кандидаты наук), их активность в научно-исследовательской деятельности; это и заинтересованное отношение руководства вузов к науковедческим аспектам вузовской науки и образования; это и недостаточное понимание важности наукометрических и библиометрических критериев самими преподавателями и научными сотрудниками, что, естественно, формирует равнодушное отношение студентов, магистров, аспирантов, докторантов к вопросам количественной оценки своей научно-педагогической деятельности в вузе и регионе.

Роль науковедческой методологии в изменении психологии мышления преподавателей и исследователей вуза

Как известно, применение современной науковедческой методологии научно-педагогическими кадрами в вузах Российской

Федерации оставляет желать лучшего. Об этом свидетельствуют крайне низкие оценки российских вузов различными мировыми рейтинговыми агентствами.

Несмотря на административные рекомендации Министерства образования и науки РФ и включение основных наукометрических и библиометрических показателей в оценку деятельности вузов и НИО при их аккредитации, эта работа пока не стала постоянным атрибутом научно-педагогической деятельности ППС и научных работников.

Одной из важнейших причин сложившийся ситуации является недостаточная информированность преподавателей и научных работников в области науковедения (науки о науке), роли и значении её основных направлений (наукометрии и библиометрии) в совершенствовании их научно-педагогической деятельности.

Следует отметить, что подсчёт наукометрических показателей стал возможным лишь в последние десятилетия XX в. с появлением компьютерных технологий хранения, обработки и глобального распространения через мировую сеть Интернет научно-технической информации, включая данные о результатах научных исследований и публикационной активности каждого научного работника.

Все эти инновационные подходы к традиционной форме научной организации умственного труда требуют значительной коррекции психологии мышления научно-педагогических работников и овладения современными технологиями добывания нового знания и получения информации.

Важнейшим фактором изменения психологии мышления специалистов в этом направлении является преодоление своеобразной инерции мышления в обучении и переподготовке их в сфере науковедения, наукометрической и библиометрической оценки своей научно-педагогической деятельности в сравнении с результатами деятельности коллег по профессии. Четкое представление о своём месте в рейтинге РИНЦ и внутреннем рейтинге вуза должно, на наш взгляд, способствовать повышению самооценки преподавателя и совершенствованию его профессиональных знаний. Выход на новые рубежи профессионального мастерства повысит качество научно-педагогической работы преподавателя и, как следствие, качество подготовки студентов в избранной профессии. А переданные студентам знания в области науковедения, науко- и библиометрии будут развивать у молодых специалистов стремление к улучшению своих рейтингов и повышению их конкурентоспособности в интеллектуальном секторе рынка.

В качестве полезных рекомендаций можно предложить следующие пути повышения индексов РИНЦ для преподавателей и научных сотрудников вузов и научно-исследовательских организаций.

Пути повышения Российского индекса научного цитирования авторов [6], с нашими дополнениями

1. В обязательном порядке зарегистрироваться в базе данных РИНЦ и получить индивидуальный SPIN-код. Регулярно отслеживать и корректировать персональные данные. Это расширит Ваш список опубликованных и процитированных работ.
2. Стремиться предоставлять в журналы, прежде всего международные, оригинальные статьи высокого научного и методического уровня, на которые охотно могли бы ссылаться другие авторы.
3. Представлять научные статьи в журналы с высоким импакт-фактором.
4. Ознакомиться с регулярностью обновления архива номеров в РИНЦ того журнала, в котором Вы планируете публиковаться. Если архив номеров не обновляется, то Ваша статья автоматически не попадет в РИНЦ, поэтому лучше публиковать свои работы в журнале, информация о котором регулярно поступает в систему. Желательно публиковаться в соавторстве с коллегой, имеющим высокие наукометрические показатели.
5. При направлении публикации в англоязычные издания следует давать ссылки на собственные статьи, опубликованные в переводной версии журнала.
6. Рекомендуем публиковать статьи в изданиях, которые являются научными и рецензируемыми, т. е. все публикуемые материалы должны проходить тщательную научную экспертизу.
7. Отдавать предпочтение следует изданиям, которые поддержаны экспертными советами ВАК Министерства образования и науки РФ.
8. Издания должны быть широко известными и доступными, входить в каталоги ОАО «Роспечать» или «Пресса России», иметь существенный тираж и рассылку по библиотекам страны.
9. Осуществлять «обмен ссылками» с коллегами.
10. В разумных пределах увеличить самоцитируемость (делать ссылки на свои статьи, опубликованные ранее с указанием издания). При этом внимательно ознакомиться с Вашим списком опубликованных работ в РИНЦ и желательно процитировать те из них, количество цитирований у которых обеспечит повышение индекса Хирша.
11. Составлять качественные резюме на русском и английском языках с употреблением общепринятой в мировой практике терминологией.

12. Тщательно отбирать ключевые слова, используя для данного языка общепринятые термины. Это облегчит работу поисковых систем и увеличит вероятность того, что Ваша работа будет найдена и процитирована.
13. Список ключевых слов не должен включать только узкоспециализированные термины. Если ключевое слово является малоизвестным, необходимо добавить чаще употребляемые слова, сходные по тематике.
14. Размещать свои работы в электронных научных изданиях (в сети Интернет), зарегистрированных в «Информрегистре» (http://www.inforeg.ru). Однако следует учитывать, что не все зарегистрированные в «Информрегистре» электронные издания входят в перечень ВАК и цитируются РИНЦ.
15. Размещать в свободном доступе в Интернете сканированные копии (например, в формате PDF) своих уже опубликованных статей и монографий, особенно тех, которых нет в Интернете или которые были напечатаны в редких и более ранних бумажных изданиях. Эти статьи должны быть актуальными и на сегодняшний день, что позволит значительно расширить круг потенциальных читателей и, вполне возможно, повысит индекс цитируемости. В РИНЦ регистрируются ссылки даже на те статьи, которые в самой системе отсутствуют. Такие процитированные публикации могут быть помещены (добавлены) в Ваш список публикаций. Так же можно поступить и с монографиями, которые крайне редко попадают в систему РИНЦ. На сегодняшний день у сотрудников ТвГУ есть возможность разместить свои работы на сайте университета. Расширение этих возможностей мы связываем с идей создания Электронного научного журнала ТвГУ.
16. Если Ваша статья размещена в РИНЦ только в виде резюме, а полный текст отсутствует, интерфейс системы позволяет добавить интернет-ссылку на тот сайт, где эта статья размещена полностью.

Следует отметить, что существует определенная временная задержка, связанная с тем, что опубликованные статьи далеко не сразу регистрируются в РИНЦ.

Представленные материалы указывают на то, что положение государственных вузов Тверского региона в РИНЦ существенно различается. С большим отрывом по всем наукометрическим и библиометрическим параметрам лидирующие позиции занимает Тверской государственный университет, численность публикаций которого составляет около 56 % от публикаций всех вузов и более 78 % цитирований авторов.

На наш взгляд, существенную роль в повышении рейтинга вузов играет заинтересованность их администраций, нацеливающих профессорско-преподавательский состав и учёных на улучшение их личных наукометрических показателей, что в конечном счёте способствует улучшению имиджа вуза.

Коррекция психологии мышления людей образования и науки в сторону усиления их внимания к повышению показателей публикационной активности, несомненно, будет активизировать научно-исследовательскую деятельность авторов и являться одним из факторов повышения качества научно-педагогической подготовки специалистов в Тверской области.

Список литературы

1. Грибанов Г.А., Осипов В.Г. Квалиметрический мониторинг и прогнозный науковедческий анализ как инструменты управления качеством инновационного развития университета // Тр. Междунар. науч. конф. «Роль науки в устойчивом развитии общества». Тамбов, 2010. С. 159–161.
2. Добров Г.М. Наука о науке. Введение в общее науковедение. Киев, 1970. 320 с.
3. Индекс цитирования для оценки результативности научной работы: метод. рекомендации // сост. М. Е. Стаценко, Г. Л. Снигур, О. Ю. Демидова, В. Н. Пароваева. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2011. 30 с.
4. Новая философская энциклопедия: Интернет-версия. М., 2000–2001.
5. Писляков В.В. Методы оценки научного знания по показателям цитирования // Социологический журнал. 2007. № 1. С. 128–140.
6. Савилов Е.Д., Шпрах В.В., Протасов К.В.,. Синкевич Д.А. Количественная оценка и основные способы повышения результативности научной работы: метод. рекомендации. Иркутск: РИО ГБОУ ДПО ИГМАПО, 2012. 36 с.
7. Informetrics.ru. Электронный журнал.
8. Academic Ranking of World Universities – 2012. Интернет-ресурс.
9. http://www.elibrary.ru. Интернет-сайт РИНЦ в Научной электронной библиотеке.
10. Online Dics. Ru.

ON THE SITUATION IN RUSSIA'S TVER UNIVERSITIES SCIENTIFIC CITATION INDEX (RINC) AND THE ROLE OF NAUKOVED METHODOLOGY TO IMPROVE HIGHER EDUCATION IN THE REGION

G.A. Gribanov, V.G. Osipov

Tver State University

For the first time in the region held a scientometric and bibliometric analysis of State universities of Tver (Tver region), registered in the database RINC. In a comparative aspect is their place among research organizations and higher educational institutions of the Russian Federation. Discussed the role and importance of naukovedčeskoj methodology in psychology adjustment thinking of teachers and researchers to improve higher education in the region.

***Keywords**: science of science (naukovedenie), scientometrics, bibliometrics, science citation index (RINC), universities and institutions of higher learning of Tver in RINC, correction psychology thinking in education, scientific regionology naukoved foundations of Tver.*

Об авторах:

ГРИБАНОВ Геннадий Александрович – доктор биологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, почетный профессор ТвГУ, главный научный сотрудник сектора науковедения ТвГУ, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: naukoved_tver@mail.ru

ОСИПОВ Владимир Глебович – кандидат философских наук, ведущий инженер сектора науковедения ТвГУ, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: naukoved_tver@mail.ru

УДК 27-475.5:27-535

СИНЕРГИЙНЫЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПРОПОВЕДИ КАК ДУХОВНОЙ ПРАКТИКИ

А.А. Романов[1], Г.А. Ульянич[2]

[1]Томский политехнический университет
[2]Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Описываются и анализируются синергийные основы музыкальной проповеди как разновидности духовных дискурсивных практик. Показано, что понятие «музыкальная проповедь» как право на авторитетное слово, наряду с другими речевыми жанрами массмедийной коммуникации, обусловлено и функционально предназначено для выполнения информативной и экспрессивной функций. Музыкальная проповедь как духовная дискурсивная практика преследует также просветительские цели, и информативная функция в ней часто заслоняет аффективную, что вызывает затруднения при проведении четкой границы между чистой (церковной) проповедью и информативными высказываниями с просветительской целью как средством массовой коммуникации расширения человека.

***Ключевые слова**: духовно-просветительская практика, проповедь, музыкальная проповедь, синергия, средство массовой коммуникации, речевой жанр.*

Посоветуй всем проповедникам, чтобы
слово проповедническое клеилось с делами
проповедника.
А.П. Чехов

Было бы неразумным отбрасывать с порога
идею о том, что мировые религии… ещё
несут в себе семантический потенциал,
способный к высвобождению энергии
развития всего общества.
Ю. Хабермас

Музыкальная проповедь, или мелолический дискурс (термин «мелолия» заимствован из [2]), характеризуется особыми коммуникативными свойствами [14; 15]. К таковым прежде всего следует отнести инвариантные характеристики, присущие такому речевому жанру, как проповедь. При этом важно иметь в виду, что в повседневном словоупотреблении слово «*проповедь*» понимается

значительно шире, чем исторически сложившийся жанр церковной гомилетики.

Известно, что привычное обыденное, прагматически обусловленное понимание проповеди включает в себя понятие проповеди как церковного жанра, являющегося частью более широкого единства – речевого жанра (речевого акта как акта социальной интеракции), и подразумевает его социально-коммуникативные свойства. Более того, объем понятия «проповедь» охватывает также и условия репрезентации социального акта взаимодействия «бытия» человека и его взаимодействий с другими людьми в пределах этого «бытия», раскрываемого перед лицом другого человека посредством «выбранных из архива естественно-языковых практик вербального поведения» [3; 5–7], направленных на любое и всемерное разъяснение истины и приближение ее к человеку. При этом форма такой репрезентации «бытия» человека может опираться на канонические постулаты, а может быть «исполненной», как отмечал святитель Иоанн Златоуст, на рубеже соприкосновения форм в «великой свободе и смелости», т.е. ***в виде музыкального произведения***, театрального представления или художественного воплощения.

В функциональном плане духовно-просветительский коммуникативный жанр «проповеди» подразумевает, что любое разъяснение (донесение, подача) истины, её приближение к человеку осуществляется чаще всего в речеактовой форме через воплощение в наглядной форме (примере), т.е. через конкретный образец, конкретную вербальную разновидность – стихи, песнопение, инсценировку и др., раскрывая тем самым мегапрагматическую – регулятивную – сферу этого жанра на уровне установления межличностных отношений между автором (проповедником, отправителем) и адресатом (получателем), в том числе и коллективным или массовым [8–13]. Эта метапрагматическая специфика жанра проповеди очень часто определяет структурную конфигурацию (построение) толкования непосредственного содержания проповеди через смысловое содержание «истинного» текста. В музыкальной (песенно-духовной) проповеди, или мелолическом дискурсе, роль текстового содержания могут играть только такие идеологемы, которые не противоречат каноническим установкам духовно-просветительской деятельности проповедника.

Уместно напомнить еще раз, что в повседневном словоупотреблении слово «проповедь» синергетически понимается шире, чем исторически сложившийся жанр церковной гомилетики. Такое прагматическое понимание включает в себя церковный жанр как часть более широкого единства – *речевого жанра* – и подразумевает, что *проповедь* – это *любое разъяснение истины, приближение её к человеку*, обычно через воплощение в наглядном примере, в частности,

при помощи устного выступления перед людьми или при помощи театральных и музыкальных представлений или отдельного перформанса.

При этом важно иметь в виду, что синергия (синергетичность) «памяти жанра» достаточно часто помогает определять структурно-содержательное построение проповеди в виде «лестницы духовной практики» через толкование «истинного» текста [17, с. 25; 3]. В роли такого текста в современных условиях могут выступать самые различные как *кодифицированные* (например, «Беседы на псалмы св. Иоанна Златоуста» или «Богослужение и предание. Богословские размышления протоиерея Александра Шмемана»), так и *некодифицированные* идеологемы (в частности, рок-опера «Иисус Христос», кинофильмы, музыкальные фестивали духовного песнопения, ежегодные «Тверские Рождественские вечера», «Тверские Покровские встречи», а также авторские концерты «Откройте душу для добра», авторские музыкальные CD диски «Ангел покаяния», «Сказание о счастье», «Откройте душу для добра», музыкальные клипы и другие музыкально-информационные издания) или «функционально-семантические представления (фреймы)» [4, с. 2–68].

В этой связи целесообразно напомнить, что синергия (от греч. *σύνέργεία*), понимаемая в этимологическом смысле как источник интуитивных идей о «кооперации», коллективных явлениях, «координированных действиях и взаимодействиях», «соработничество», «согласованное действие», как возможная «наука о кооперации» (см: [17, с. 20–21], также [4, с. 6–8]), принимается в православном мышлении «как необходимый принцип в отношениях Бога и человека», согласно которому «человек не должен оставаться пассивным в отношении к Богу, и его энергия, его свободная воля должны соработничать с Божией благодатью, присутствующей в мире» [17, с. 22]. Ср. Первое послание святого апостола Павла к Коринфянам: «Ибо мы соработники (*synergoi*) у Бога» [1 Кор. 3, 9]. К этому также следует добавить, что в «Словаре греческой патристики» Лампе отмечены дополнительные значения синергии как «*помощь*», «*содействие*», которые оказываются наиболее релевантными в современном мире для расширения информационного пространства функционально-коммуникативной сферы музыкальной проповеди как православной духовной практики.

Специфика *информационного жанра музыкальной проповеди* как православной духовной практики опирается на идеи «православного синергизма», который, по мнению С.С. Хоружего, исходит из того, что во Христе существуют две воли, две энергии: Божественная (несотворённая) и человеческая (сотворённая), которые пребывают между собою в гармонии и согласии, что православная синергия есть синергия духовного опыта и практики [17, с. 22]. Беря своё начало в

рамках православной аскетической традиции (исихазма – от греч. *hesychia*: уединенный покой), она постепенно развилась в «высокоорганизованную школу духовной практики, создавшую собственный метод само-преобразования человека, направляющегося в его соединении с Богом», которое «возможно лишь как соединение человеческих и Божественных энергий, но не как соединение человеческой и Божественной сущности». Такое соединение, или онтологическое трансцендирование человека, рассматривается как «встреча и соработничество человеческих и Божественных энергий», которое есть «решающая предпосылка достижения цели христианской жизни» (подробнее см.: [17, с. 22]).

Примечательно, что исихастская духовная практика структурируется подобно лестнице («Лествицы»), «ступени которой восходят от исходной ступени обращения и покаяния (ступень отвержения мирского способа жизни, или же Врата Духовные) к финальной ступени… «само-преобразования человека, направляющегося к его соединению с Богом», т. е. к «обожению (theosis) человека» [17, с. 22]. Как отмечается в синергийной антропологии, начальные ступени посвящаются преодолению всех установок, уклада, структур сознания, присущих мирскому способу жизни; на высших же ступенях начинаются фундаментальные изменения всего человеческого существа. Структурно такая Лествица подразделяется на две большие части: *Праксис* (деятельность) и *Феория* (созерцание). Считается, что основное отличие заключается в том, что на её ступенях (этапах) в большей степени проявляется («делается явственным») принадлежащее человеку действие некоторой «внешней энергии», воспринимаемой человеком как не принадлежащая ему и приходящая извне.

Очевидно, что синергия (в том числе и в её музыкальной разновидности) занимает в этой структуре особое место, а именно – на границе между Праксис и Феорией, т.е. в том топосе, «в общих местах», отмеченных в 1675 г. Бернаром Лами и способных «обеспечить доказательство по самым разным поводам»… «размышление о которых убеждает лишь истина или видимость истины» ([1, с. 255–256, 259]; см. также о понятии «топономы как точки значимого местоположения в семиотическом пространстве коммуникации» в [6, с. 18–22; 7, с. 68–101]), когда «достигается встреча и соработничество человеческих и Божественных энергий, и сохраняется на всех дальнейших ступенях» (см.: [3, с. 176–177; 17, с. 23]). Исходя из этого, можно полагать, что в любой разновидности духовной практики (в том числе и в музыкальной проповеди) утверждается «энергийный образ человека», где человек *не дан* и *задан*, а *конструируется* в своих духовных практиках, где он определяется различными действованиями, энергиями и где этот образ

уже изначально плюралистичен и многовариантен (см.: [3, с. 177–178; 17]). Поэтому с точки зрения христианства вполне логично, что с позиций православной синергии в фокусе духовных практик должен находиться человек, который под воздействием синергии музыкальной проповеди способен выбирать и тем самым «само-преобразовывать и конструировать» для себя ту или иную разновидность духовной практики для определения своего места в указанной структуре Лествицы, а значит, также готовить себя и для «соработничества».

Особую важность и актуальность эта позиция приобретает в эпоху современного кризиса, «кризиса антропологичности», который проявляется во всех гранях человеческой жизнедеятельности: от культуры, науки до экономики и экологии. Ускоренное технологическое развитие, сделавшее более доступными средства связи, средства передвижения и межкультурного общения, привело в конце 60-х гг. XX в. к радикальному изменению качества жизни. Такой подъем изменений качества жизни можно оценить как с положительной, так и с отрицательной стороны; правда, при этом отрицательная сторона способна оказывать достаточно серьёзное влияние на психологическое состояние личности (ср.: [6–9; 11–13; 16]), так как итогом действия этих процессов считается появление общества постмодерна с децентрацией индивида (см.: [16]; ср. также: [9–12]).

Характерной чертой такого общества постмодерна является подрыв (отрицание) опыта тех, кому необходимо ощущение укоренённости собственного бытия в чем-то «внешнем», «объективно истинном». В исследованиях отмечается, что развитие современных IT-технологий вовлекает людей в орбиты различных культур и субкультур, в результате чего исчезает базисное общественное согласие [9; 13; 16; 18]. По своему существу такое общество ставит под сомнение объективизм, предлагая взамен субъективистскую и релятивистскую перспективу, где отрицается объективное, а истина измеряется лишь субъективным опытом [12]. Уместно в этой связи привести замечание Фридриха Ницше, сделанное более ста лет тому назад, но не потерявшее свою актуальность и для современного состояния нашего общества: «Всё наше знание – лишь перспектива».

И хотя такой конструктивистский подход можно было бы приложить к большинству категорий человеческого опыта, в частности, соотнести с психологической, психосоматической, общественной, культурной, духовной и подобными им сферами деятельности человека, тем не менее начавшаяся с конца 60-х гг. XX в. эпоха модернизма, постмодерна и современного сетевого общества с его IT-технологиями характеризуется в информационно-культурологическом плане тем, что развенчивает основы культуры бытия, где даже современная наука уже предстаёт «впадающей в бесчисленные ошибки обманщицей», чреватой

к тому же непредсказуемыми последствиями экологического кризиса (ср., например, последние катастрофы с АЭС в Японии), а авторитет в любой его форме низвергается политическими бурями, прокатившимися по миру (ср., например, феномен «арабской весны» и её последствия). Даже подвергнутый сомнению в предшествующую секулярную эпоху религиозный авторитет сегодня в ещё большей степени уступает свои позиции под натиском нового «альтернативного» мистицизма, оккультизма и сектантства, начало которым положила психоделическая революция (ср.: [16]; см. также: 9; 10; 12; 18]). Сегодня под вопрос ставятся даже основоположения искусства, истории и целого ряда других областей. В этом также существенную роль сыграла феминистская критика многих аспектов культуры – от языка до способов мышления. И точно так же, как с движением за гражданские права солидаризировались самые разные меньшинства, феминистская критика была уже использована другими группами для того, чтобы подвергнуть сомнению общепринятые представления о красоте, здоровье, устройстве семьи, сексуальности, «несостоятельности» и «неуспешности» личности в обществе (можно вспомнить нашумевшее в СМИ выражение представителя класса имущих: «Кто не имеет миллиард, тот пусть идёт в ж…»), не пытаясь даже рационально осмыслить накопленный опыт, порожденный ускорением процесса развития, а, напротив, стремясь только к умножению «миров» жизненных альтернатив индивида [8; 10; 12]. При этом необходимо также учитывать, что постмодернистские установки простираются ещё дальше, утверждая, будто целые культуры и исторические эпохи живут в соответствии с принципами, абсолютный характер которых обосновать невозможно (ср.: [10; 12; 13; 16]).

И пусть конструктивизм как аспект постмодернизма признаёт важность мыслительных конструктов и возможную вероятность существования условных схем, выдумок, фантазий, предполагая, что эти представления реальны или иллюзорны, он тем не менее не исключает гипотетической возможности стать основой образа жизни человека (ср.: [8; 9; 12; 18]). Правда, конструктивистский подход практически мало что существенного может добавить к опыту децентрации индивида. Тем не менее следует учесть, что ни гипостазирование типа нигилизма, так свойственное ультрасовременным представителям поп- и арткультуры с их аппелированием к подростковому сознанию, ни акцентирование внимания исключительно на негативных аспектах окружающего мира не предлагают при этом никакой иной конструктивной альтернативы. Но если всё же рассматривать складывающиеся изменения в мире с позиции соавторства («соработничества», «синергийно»), то постмодернистская критика (а не просто гипостазированный тип

нигилизма) способна некоторым образом побуждать людей к принятию ответственности за творческое построение мира их мечты (см.: [16]; также: 8; 12; 18]).

С этих позиций само творческое построение мира мечты в любой из его разновидностей может стать основополагающей ценностью. В этом нельзя не усмотреть аналогии с идеей А. Адлера о том, что «социальный интерес» выполняет в сознании «организующую функцию» (ср. понятие «регулятивной» функции как «организующей» функции в коммуникативно-информационном процессе в [4; 8; 9; 12; 16]). И тогда миссия социального интереса будет заключаться в «вытеснении незрелого индивидуалистического представления» [16] о том, что человек должен утвердить себя в процессе преодолении себя. Это представление, нередко способное выступать даже источником патологического нарциссизма, преодолимо посредством духовной самооценки, которая осуществляется наиболее целостно тогда, когда индивид чувствует её полезность в более широком контексте социальной группы, отдельного социума или всего человечества.

Однако, с другой стороны, творчество как основополагающий принцип духовного саморазвития каузирует (побуждает к) постоянную готовность пересматривать старое и рассматривать новое информационное содержание в виде протожанровых разновидностей проповеди сквозь призму настоящего момента как осознанную функцию социального взаимодействия. В таком контексте музыкальная проповедь как духовная практика с определённым «аффективным зарядом» [10] на саморазвитие адресата как индивида обладает «памятью жанра», основная цель которого – воздействие на слушателя, несущее одновременно информацию о предмете сообщения и выражающее отношение к нему проповедника, которое облекается как в музыкальную, так и поэтически украшенную форму. При этом важно учесть, что одно из базовых условий действенности музыкальной проповеди – право проповедника (автора мелолического дискурса) на выбор коммуникативно-информационного пространства своего музыкального произведения. И в этом заключается её основное отличие от церковного (т.е. локального, ограниченного пространством храма) протожанра проповеди, где такое право определяется соответствующим ритуалом и священным саном, функционально опирающимся на множество ритуальных «прав»: моральное, социальное, юридическое, интеллектуальное и др.

Но в отличие от её музыкальной разновидности каждое из этих прав проявляет себя в обыденной (церковной) «мирской проповеди» особым образом и может быть в отдельности подвергнуто адресатом критическому осмыслению и переосмыслению. Поэтому функционирование любой репрезентационной разновидности

проповеди (т.е. её дискурсивной формы) опирается на следующие исходные предпосылки о том, что:

1) проповедь – аффективный (эмотивный), действенный («горячий») жанр и его главная цель – информационно-эмоциональное воздействие на слушателя (адресата);

2) всякая проповедь одновременно несет информацию о предмете, выражает отношение к нему проповедующего – будь это проповедник или духовный просветитель, священник или преподаватель (учитель) – и оказывается поэтически (от греч. *пойэзис*) украшена;

3**)** основное условие действенности проповеди – ролевые позиции проповедника как инициатора, ведущего, «взрослого» и «педагога», по Э. Берну. И если, например, в музыкальной разновидности данного протожанра это условие определяется самим автором мелолического дискурса, в роли которого может выступать и священник, сохраняющий своё главное право на выражение авторитетного слова, то в «мирской проповеди» каждая из этих ролевых позиций проповедника может проявляться особо и потому может подвергаться сомнению отдельно от других;

4) проповедь всегда обусловлена конкретным поводом и в конкретной области человеческой деятельности, поэтому понятие «право» должно включать и интеллектуальный аспект в виде знания предмета, о котором ведется речь;

5) независимо от формы дискурсивной репрезентации проповедь является эффективным информационно-коммуникативным жанром, эффективность которого зависит от выполнения экспрессивной функции – потребностью сказать нечто, поделиться этим нечто с окружающими и донести это нечто в наиболее доступной (в том числе и эмоциональной) форме, выговориться, чтобы добиться выхода эмоций, сочувствия у других и т.п.;

6) построенная по законам речевого жанра проповедь вербально структурирована таким образом, что её структура включает содержание текстов, порождающих желание выговориться в качестве ответного отклика по принципу «стимул–реакция», чтобы, по мнению А. Менегетти, почувствовать физическое облегчение: тело правит речью (см.: [2], а также [6; 7]);

7**)** проповедь интенционально направлена на просветительские цели, при этом информативно-просветительская функция в ней не должна заслонять аффективную.

Выделенные предпосылки функционирования протожанра проповеди как авторитетного слова характеризуют её как комплексный ритуальный акт социальной интеракции, архивированный в виде совокупности жанрового набора различных вербальных и авербальных

(текстово-музыкальных) практик. Это означает, что комплексный характер *мелолического ритуального акта проповеди* в её архивном многообразии текстово-музыкальных практик образует многоуровневую систему взаимодействия установок автора с сознанием адресата.

Исследование механизмов такого синергийного взаимодействия и влияния текстово-музыкальных практик на структуру личности адресата может открыть новые пути к интеграции различных представлений о сознании и оказать существенную поддержку всем профессионально работающим в области душепопечения, писхологического консультирования, психотерапии, аутосуггестии и т.д. Проводимый в этом направлении анализ воздействия дискурсивно-музыкальных практик коммуникативно-интерактивного акта проповеди также дает возможность расширить существующие представления о функциональной природе актов коммуникативно-реглигиозной дискурсии, о построении модели религиозного мировоззрения и влиянии религиозных ритуалов в целом на индивидуальное и коллективное сознание. Кроме того, выявление функционально-прагматического назначения коммуникативно-ритуального акта мелолической дискусрии как акта социальной интеракции процесса презентации «бытия» личности индивида, раскрываемого перед лицом другого человека, может рассматриваться как психотерапевтическая метафора для использования музыкально-вербальных конструкций с целью описания современных психотерапевтических техник по выработке измененных состояний сознания, наведения транса или формирования личностных установок [8; 10–12]. И хотя нет ещё достаточного языка и научного осмысления, чтобы описать религиозную практику во всем её объеме, тем не менее сфера анализа воздействия трансовых (преимущественно вербальных и авербальных) конструкций в виде актов дискурсивной мелодии на сознание человека не может не приниматься во внимание.

Список литературы

1. Лами Б. Риторика, Или искусство речи // Пастернак Е.Л. Б. Лами в истории французской филологии. М.: Институт славянской культуры, 2002. С. 59–300.
2. Менегетти А. Учебник по мелолистике / пер. с итальянск. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002. 181 с.
3. Пущаев Ю.В. С.С. Хоружий. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. 688 с.: рецензия на книгу // Вопросы философии. 2012. № 1. С. 176–181.

4. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР, 1988. 183 с.
5. Романов А.А. Политическая лингвистика: Функциональный подход. М.; Тверь: ИЯ РАН, Твер. гос. ун-т, 2002. 191 с.
6. Романов А.А. Психосемиотика визуальной коммуникации в сомотографическом пространстве // Романов А.А., Сорокин Ю.А. Соматикон: Аспекты невербальной семиотики. М.: Институт языкознания РАН, 2004. С. 8–158.
7. Романов А.А. Вербо- и психосоматика телесного бытия человека // Романов А.А., Сорокин Ю.А. Вербо- и психосоматика: Две карты человеческого тела. М.: Институт языкознания РАН, 2008. С. 7–144.
8. Романов А.А., Немец Н.Г. Дискурс утешения: Лингвопсихологический анализ. М.: ИЯ РАН, 2006. 144 с.
9. Романов А.А., Романова Л.А., Носкова С.Э. Коммуникативный статус интеръективного дискурса малых форм // Художественный текст в диалоге культур. Алматы: Казак университеті (Казахский национальный университет им. Аль-Фараби), 2006. Часть 2. С. 77–89.
10. Романов А.А., Романова Л.А. Медиальная природа эмотивного дискурса в коммуникации // Языковой дискурс в социальной практике: сб. научн. тр. междунар. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. С. 217–230.
11. Романов А.А., Черепанова И.Ю. Суггестивный дискурс в библиотерапии. М.: Лилия, 1999. 128 с.
12. Романова Л.А. Композитные перформативы в функциональной парадигме языка: Семантический и прагматический аспекты: дис. … докт. филол. наук. Великий Новгород, 2010. 437 с.
13. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 1999. 204 с.
14. Ульянич Г.А. Духовная проповедь как комплексный ритуальный акт социальной коммуникации [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». Тверь: ТГСХА, ТИПЛ и МК, 2010. № 1 (18). ISSN 1999–84046; Гос. рег. № 0420800038. URL: http://www.tverlingua.ru
15. Ульянич Г.А. Жанровая специфика дискурса проповеди в социальной коммуникации // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. 10-й междунар. науч.-практ. конф. (Тверь, 2–3 апреля 2010 г.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. С. 269–273.
16. Уэбстер Ф. Теория информационного общества / пер. с англ. М.: Добросвет, 2004. 286 с.
17. Хоружий С.С. Что такое SYNERGEIA? Синергия как универсальная парадигма: ведущие предметные сферы,

дискурсивные связи, эвристические ресурсы // Вопросы философии. 2011. № 2. С. 19–36.

18. Romanov A., Romanova L. Mimesis and performative knowledge of use social practices in the communicative space homo loquens // Prospects and Challenges of the contemporary world and the European 2th International Colloquium. 3 November 2011. Bucarest: Crevedia (the Eudoxia Hurmuzachi Institute – Campus), 2011. P. 59–60.

SYNERGETIC FOUNDATIONS OF MUSICAL SERMONS AS A THEOLOGICAL PRACTICE

A.A. Romanov[1], G.A. Ulyanich[2]

[1]Tomsk Polytechnic University
[2]Tver State Agricultural Academy

This article describes synergetic foundations of musical sermons as a variety of theological discourse practices. It is shown that the notion of musical sermon as an authoritative word, along with other speech genres of mass media communication, is a complex communicative act which functional purpose can be attributed to the implementation of informative and expressive functions. Musical preaching as theological practice has a spiritually-educational function that overshadows its affective function. It is difficult to draw a clear boundary between pure (Church) sermon and informative remarks with educational function as a means of mass communication.
***Keywords**: spiritually-educational practice, preaching, a musical preaching, synergeia, means of mass communication, the speech genre.*

Об авторах:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич – доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Национально-исследовательский Томский политехнический университет» (634050, г. Томск, пр. Ленина, 30), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

УЛЬЯНИЧ Геннадий Анатольевич – аспирант ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: olvnov@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.4.016:338.482

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Л.П. Богданова, Е.Р. Хохлова

Тверской государственный университет

Компетентностный подход рассматривается как основа модели практико-ориентированной подготовки специалистов для сферы туризма. Проанализированы понятия компетенция и компетентность. Приведены результаты опроса преподавателей, работодателей и выпускников по поводу значимости общих и предметных компетенций. Приведен пример карты компетенции с учетом содержательных элементов и критериев оценки их сформированности.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, высшее профессиональное образование, туризм, карта компетенции, индикаторы, дескрипторы.*

В идеологии компетентностного подхода заложен переход от классической системы высшего образования, основанной на усвоении знаний, к современной модели – деятельностной, активной, ориентированной на формирование навыков практического использования знаний и пожизненное обучение. Основой для разработки образовательных программ высшего профессионального образования в компетентностном подходе являются разработанные и утвержденные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), которые следует рассматривать как комплексные нормативы качества образования. ФГОС ВПО содержат перечень видов профессиональной деятельности и набор соответствующих этим видам общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник конкретной образовательной программы. Содержание ФГОС ВПО соответствует главной задаче современного образования – производству компетентных людей, которые были бы способны применять свои знания в изменившихся условиях, «чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [6, с. 43]. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, который не приравнивается к сумме усвоенной

информации и означает способность человека действовать в различных ситуациях. Компетенция при этом рассматривается как возможность установления связи между знанием и ситуацией, как умение найти процедуру, необходимую для разрешения конкретной профессиональной проблемы.

Компетенции, заложенные в модель подготовки выпускника, являются интегральной характеристикой обучающегося, они представляют собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. Следует различать понятия «компетенция» и «компетентность»: *компетенция* – это мотивированная способность делать что-либо хорошо и эффективно; это процедурные и ценностно-смысловые знания о некоторой предметной области; это когнитивная, знаниевая основа компетентности, потенциальная возможность к чему-либо. *Компетентность* принято рассматривать как компетенцию в действии, т. е. ситуативную категорию, характеризующую готовность индивида выполнять определенные действия в конкретных профессиональных ситуациях. Компетентность можно определить как комплексный индикатор личностных качеств, характеризующий готовность выполнять определенную деятельность; компетентность шире понятия компетенция, так как усилена деятельностным содержанием.

В соответствии с ФГОС ВПО бакалавр по направлению подготовки 100400 «Туризм» должен быть готов к следующим видам профессиональной деятельности: проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская. При этом в соответствии с ФГОС ВПО организационно-управленческая деятельность выпускника бакалавриата по направлению 100400 «Туризм» ориентирована прежде всего на управление предприятием (организацией) туристской индустрии. В большинстве учебных изданий по туризму управление трактуется в терминологии менеджмента организаций как процесс управления отдельным работником, рабочей группой и организацией в целом [2, с. 139]. Несколько шире профессиональные задачи выпускника трактуются в разделе «Проектная деятельность» – здесь упоминается о разнообразии туристских продуктов, что соответствует современному содержанию туристской деятельности. В соответствии с указанными границами профессиональной деятельности прописаны и соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции выпускника бакалавриата по направлению 100400 «Туризм».

Позитивной чертой содержания ФГОС ВПО по направлению 100400 «Туризм», а также разработанной головным вузом (РГУТиС)

Примерной образовательной программы (ПрООП) следует назвать преемственность, сохранение междисциплинарной структуры образовательной программы, соответствующей характеру туристской деятельности. В научной и учебной литературе туристская деятельность рассматривается значительно шире, чем в Федеральном законе «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации», и включает не только туроператорскую и турагентскую деятельность, но также деятельность людей, совершающих туристские поездки, – потребителей туристских услуг; деятельность предприятий, оказывающих различные виды основных услуг (размещения, питания, транспорта), а также предприятий, реализующих множество сопутствующих услуг (торговли, развлечения, спорта, оздоровления и др.). Следовательно, задачи управления в сфере туризма выходят далеко за рамки управления собственно туристским предприятием и его персоналом.

Определяя круг управленческих задач в сфере туризма, следует учесть ряд особенностей туристской деятельности. Во-первых, значительно большую зависимость многих видов туризма от природной среды по сравнению с другими видами деятельности людей: для большинства видов туризма комфортные условия климата, экологическая обстановка, природная привлекательность территории имеют решающее значение, когда объем туристских услуг и в целом, и по сезонам зависит от природно-климатических условий [5, с. 123–124]. Во-вторых, ярко выраженную тенденцию диверсификации туристской деятельности, повышения разнообразия туристского предложения, которое возможно только на основе изучения и выявления природных и историко-культурных особенностей территорий, позиционируемых в качестве туристских дестинаций. В-третьих, следует отметить особенности территориальной организации туристской деятельности, а также значение туризма в развитии стран, регионов и отдельных местностей.

В содержании ФГОС ВПО по направлению «Туризм» в качестве основной задачи туристского проектирования называется проектирование и продвижение туристского продукта только в традиционной форме – как комплекса туристских услуг (тура, пакета), и не учитывается все многообразие туристских продуктов. В научной литературе по проблемам туристского рынка, как правило, отмечаются различия между продуктом туристской компании (туроператора) и продуктом туристской территории (региона, местности, центра) [4, с. 89]. В указанной работе польские авторы, опираясь на обширный международный опыт, приводят более развернутую классификацию туристских продуктов:

- туристский продукт-предмет – исключительно материальный предмет, который может функционировать самостоятельно либо

является дополнением к другим продуктам (путеводители, туристские карты, сувениры, снаряжение, мультимедийные продукты);

- туристский продукт-услуга – включает единичные услуги (размещения, питания, транспортные, экскурсионные);
- туристский продукт-событие – характеризуется значительной тематической и организационной однородностью, конкретной локализацией во времени и в пространстве;
- туристский продукт-мероприятие (туристский пакет) – состоит из комплекса услуг и материальных товаров, предлагаемых организаторами туризма (туроператорами и турагентами);
- туристский продукт-объект – характеризуется наличием одной главной достопримечательности и нескольких дополнительных услуг, обеспечивающих ее посещение;
- туристский продукт-маршрут – состоит из нескольких мест или объектов, объединенных некоторой значимой идеей и связанных между собой трассой;
- туристский продукт-место – считается особым географически детерминированным видом туристского продукта (местность, национальный парк, туристский регион); состоит из некоторых элементов туристского потенциала данной территории, объединенных единой идеей, предопределяющей его оригинальность, уникальность и рыночную привлекательность.

Для реализации практических задач развития туризма в регионах России особую значимость приобретает проектирование территориальных туристских продуктов, а также подготовка профессиональных кадров, способных управлять сложными территориальными туристскими системами (кластерами). Именно эти задачи, на наш взгляд, недостаточно отражены в компетентностной модели выпускника ВПО по направлению 100400.62 «Туризм» и в базовой части учебного плана, рекомендуемой ПрООП. В некоторой степени задачи создания территориальных туристских продуктов прописаны в разделе, посвященном проектной (ПК-1, ПК-4) и производственно-технологической (ПК-5) деятельности. Вопросы управления туристскими территориями вообще не нашли отражение в предлагаемой образовательной программе. Следует положительно отметить включение в базовую часть учебного плана курса «Туристско-рекреационное проектирование», но пока этот учебный курс крайне недостаточно обеспечен учебными изданиями, а предлагаемые учебные программы, как правило, ограничиваются проектированием туристских продуктов в традиционном понимании (тур, пакет услуг).

В настоящее время проблемы территориального планирования в сфере туризма нашли отражение в работах по маркетингу туристских

территорий [3] и по развитию туристских кластеров. Для формирования компетенций, связанных с проектированием территориальных туристских продуктов, созданием туристских кластеров, управлением всеми элементами туристской экономики в регионах необходимы, кроме предусмотренных ФГОС ВПО базовых компетенций, знания и навыки регионального анализа и территориального планирования. При разработке Основной образовательной программы по направлению подготовки 100400.62 «Туризм» в Тверском государственном университете сделана попытка устранить отмеченные недостатки за счет дополнительных профессиональных компетенций и дисциплин вариативной части учебного плана. Кроме того, учебная программа дисциплины «Туристско-рекреационное проектирование», подготовленная доцентом А.А. Дорофеевым (ТвГУ) и доцентом А.С. Кусковым (Саратовский социально-экономический университет), включает раздел по основам территориального планирования и проектирования туристских территорий.

Следует отметить еще одну составляющую, которая недостаточно отражена в содержании ФГОС ВПО по направлению 100400 «Туризм» – отсутствие в составе базового компонента образовательной программы дисциплин по основам финансово-экономической деятельности туристских организаций. С учетом высокой доли малых предприятий в туристской экономике регионов России эта сторона практико-ориентированной подготовки бакалавров туризма выглядит явно недостаточной.

Кафедра туризма и природопользования ТвГУ принимает участие в проекте программы TEMPUS «Tuning Russia», цель которого – согласование компетентностных моделей высшего профессионального образования европейских и российских вузов. В рамках этого проекта представители вузов – участников консорциума сформировали перечни общевузовских и предметных компетенций, соответствующих содержанию образовательных программ университетов России и стран Евросоюза. Для уточнения этих перечней вузы –участники консорциума провели опросы в своих городах групп респондентов, заинтересованных в результатах образования: работодателей, преподавателей, выпускников (с опытом работы в профессиональной сфере от 2 до 5 лет). В анкетах было предложено оценить в баллах важность общих и профессиональных компетенций, а также выделить по 5 компетенций, наиболее значимых для данного направления профессионального образования. Полные результаты опроса по компетенциям в сфере туристского образования подведены головным вузом проекта (Университет Deusto, Бильбао, Испания), но и оценки, которые получены по результатам опроса в Твери, представляются интересными.

Из 30-ти общих компетенций, которые соответствуют уровню высшего профессионального образования (бакалавриат), наиболее часто в качестве приоритетных всеми категориями респондентов выделены 6 (табл. 1). Следует отметить различия в оценке важности общих компетенций: преподаватели выделили способность к проблемному мышлению; работодатели – нацеленность на качество выполняемой работы; выпускники наиболее часто отмечали как наиболее важную способность к самообразованию, приобретению новых знаний и компетенций. Низкие оценочные баллы можно объяснить большим перечнем общих компетенций и соответственно разбросом мнений по поводу их важности.

Таблица 1. Общие компетенции, получившие максимальную суммарную оценку всех групп респондентов

Содержание компетенций	*Средний балл оценки по группам респондентов (из 5 возможных)*			*Сумма баллов*
	Препода-вати	*Работо-дати*	*Выпуск-ники*	
Способность применять знания на практике	1,4	1,1	1,1	3,6
Способность к самообразованию	0	1,1	2,2	3,3
Способность определять, формулировать и решать проблемы	2,2	0	1,0	3,3
Навыки межличностного общения	1,2	1,5	0	2,7
Способность к созданию новых идей (креативность)	1,6	1,1	0	2,7
Способность оценивать и поддерживать качество выполняемой работы	0	2,0	0,6	2,6

Перечень из 13 предметных компетенций, сформированный для образовательных программ по туризму на первом этапе работы по проекту, выявил большее сходство мнений (табл. 2). Самой важной компетенцией у значительного большинства респондентов названа способность организовать и осуществлять реализацию туристского продукта. Способность разрабатывать новые туристские продукты и использовать современные технологии обслуживания клиента выделена

прежде всего преподавателями. Выпускники значительно выше других групп респондентов оценили компетенции аналитического характера: способность выявлять и оценивать туристско-рекреационный потенциал объектов и территорий, а также проводить мониторинговые исследования туристского рынка. Работодатели выделили практические навыки оформления туристской документации, использования информационных технологий и офисной техники.

Таблица 2. Предметные компетенции, получившие максимальную суммарную оценку всех групп респондентов

Содержание компетенций	Средний балл оценки по группам респондентов (из 5 возможных)			Сумма баллов
	Препода-вати	Работо-датели	Выпуск-ники	
Способность организовать и осуществлять реализацию туристского продукта	3,0	4,2	3,8	11,0
Способность разрабатывать новые туристские продукты и использовать современные технологии обслуживания клиента	3,6	1,5	1,0	6,1
Способность использовать в работе туристской организации информационные технологии и офисную технику	2,8	2,5	0,4	5,7
Способность выявлять и оценивать туристско-рекреационный потенциал объектов и территорий	1,6	0	3,2	4,8
Способность к оформлению туристской документации при работе с туристом	0,6	2,7	1,4	4,7
Способность проводить мониторинговые исследования туристского рынка	1,2	0	1,8	3,0

Полученные в процессе согласования компетенций и проведенных опросов результаты могут быть использованы не только

для целей проекта «Tuning Russia», но и для разработки образовательных программ по направлению 100400 «Туризм», поскольку позволяют учесть мнение университетского сообщества, работодателей – представителей туристских фирм, а также выпускников – непосредственных потребителей образовательных услуг.

Опыт, приобретенный в ходе работы по проекту «Tuning Russia», позволяет глубже понять содержание компетентностного подхода и применить целый ряд достижений европейских университетов в своих вузах. Например, длительные упражнения по разложению компетенций на содержательные элементы (индикаторы) и выделению соответствующих этим элементам критериев сформированности (дескрипторов) позволяют перевести компетенцию из формального положения в плоскость практического использования в образовательной деятельности. При этом разработаны карты компетенций, ориентированные на достижение реальных результатов и объективные критерии их оценки. Пример подобной карты одной из предметных компетенций по направлению 100400 «Туризм» приведен в таблице 3. Для примера выбрана предметная компетенция ПК 1 «Способность выявлять и оценивать туристско-рекреационный потенциал объектов и территорий». Формирование компетенции означает, что в результате обучения студент должен быть способен демонстрировать знания о туристских ресурсах и условиях развития разных видов туризма, владение методиками оценивания туристско-рекреационного потенциала, способность интерпретировать результаты оценивания для целей развития разных видов туризма. Главное содержание компетенции разбито на 5 достаточно конкретных составляющих (индикаторов). Уровни освоения каждой составляющей соответствуют сложившейся системе оценки знаний студентов – от неудовлетворительной до отличной (1, 2, 3, 4). При этом критерии оценки (дескрипторы) учитывают не только знания, но и способность к деятельности, владение навыками использования полученных знаний в решении профессиональных задач.

Составление подобных карт, доведение общих формулировок до простых и конкретных по содержанию схем позволяет вырабатывать алгоритмы формирования компетенций и таким образом организовать учебный процесс в соответствии с требованиями компетентностного подхода.

Таблица 3. Карта предметной компетенции ПК 1. Способность выявлять и оценивать туристско-рекреационный потенциал объектов и территорий

Уровень освоения	Показатели (Indicators)	Дескрипторы (Descriptors)			
		1	2	3	4
бакалавр	Знание и использование основных понятий туристско-рекреационного потенциала	Неуверенные знания основных понятий ТРП	Знает основные понятия ТРП	Демонстрирует системные знания основных понятий ТРП	Демонстрирует способность анализировать и сравнивать подходы и определения ТРП
	Идентификация явлений и объектов, относящихся к различным компонентам	Не способен привести примеры объектов, относящихся к компонентам ТРП	Знает основные компоненты ТРП, приводит отдельные примеры	Демонстрирует уверенные знания компонентов ТРП	Демонстрирует системные знания компонентов ТРП и объектов, которые к ним относятся
	Навыки сбора информации по компонентам туристско-рекреационного потенциала	Неуверенные знания основных источников информации о компонентах ТРП	Знает основные источники информации о компонентах ТРП	Знает и умеет использовать основные источники информации о компонентах ТРП	Демонстрирует навыки использования разно-образных литературных, документальных и электрон-ных источников информации о компонентах ТРП
	Знание методик оценки туристско-рекреационного потенциала	Неуверенные знания основных методик оценки ТРП	Знает основные методики оценки ТРП	Знает и умеет использовать основные методики оценки ТРП	Демонстрирует уверенное владение оценочными методиками, способность сравнивать методические приемы
	Анализ и интерпретация результатов оценочных исследований	Не способен анализировать результаты оценочных исследований	Способен делать выводы на основе наводящих вопросов	Способен связать оценку ТРП с направлениями его использования	Свободно интерпретирует результаты оценки, делает самостоятельные выводы об использовании ТРП

Список литературы

1. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ с изменениями, внесенными Федеральным законом от 6.2.2007 г. № 12-ФЗ.
2. Большой Глоссарий терминов международного туризма /Под ред. М.Б. Биржакова, В.И. Никифорова. СПб. : Герда, 2006. – 936 с.
3. Джанджугазова Е.А. Маркетинг туристских территорий. М.: Академия, 2008. 192 с.
4. Качмарек Я., Стасяк А., Влодарчик Б. Туристический продукт. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 495 с.
5. Чудновский А.Д., Жукова М.А. Управление индустрией туризма России в современных условиях. М.: КНОРУС, 2007. 416 с.
6. Knowles, M. S. (1980). Modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Revised and updated. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 1980.

COMPETENCE AS A BASIS FOR TRAINING SPECIALISTS FOR THE TOURISM

L.P. Bogdanova, E.R. Khokhlova

Tver State University

Competence-based approach is considered as the basis of a model of practical training for the tourism industry. The results of the survey of teachers, employers and graduates about the importance of general and subject specific competences represented. An example of the sheme of competence with the indicators and descriptors.

***Keywords**: competence, higher vocational education, tourism, the scheme of competence, indicators, descriptors.*

Об авторах:

БОГДАНОВА Лидия Петровна – доктор географических наук, профессор, зав. кафедрой туризма и природопользования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул.Желябова, 33), e-mail: bogdanova.lid@yandex.ru

ХОХЛОВА Елена Револьдовна – кандидат географических наук, доцент кафедры туризма и природопользования, декан факультета географии и геоэкологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Helena.Hohlova@tversu.ru, Revoldovna@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 117-124

УДК 316.614-057.875

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О. А. Воскрекасенко

Пензенский государственный педагогический университет
им. В.Г. Белинского, г. Пенза

В статье раскрываются социально-демографические, социально-статусные и возрастные особенности социальной адаптации студентов – будущих педагогов как условие развития их социальной адаптивности в учреждении высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *социальная адаптация, социальная адаптивность, студенты, будущие педагоги, учреждение высшего профессионального образования.*

Динамичность современной социокультурной ситуации ставит перед будущим педагогом, как в годы обучения в вузе, так и на перспективу, задачи установления новых социальных связей и отношений, нахождения своего места в стремительно изменяющихся условиях, профессиональной и личностной самореализации. В этой связи перед системой высшего педагогического образования встаёт задача формирования и развития у будущего педагога набора ключевых компетенций, включающих в себя, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, способность адаптироваться к новым ситуациям – социальную адаптивность.

Под социальной адаптивностью будущего педагога нами понимается интегративная характеристика личности, выступающая внутренним условием её успешной социализации и отражающая способность к выбору стратегий адаптации, отвечающих потребностям личности и оптимизирующих взаимодействие с социальной средой.

Для успешного развития социальной адаптивности будущих педагогов, наряду с общими закономерностями протекания адаптационного процесса, необходимо учитывать их социально-демографические, социально-статусные и возрастные особенности.

Студент – будущий педагог в первую очередь относится к такой социально-демографической группе, как молодёжь, что определяет специфику его адаптации в социуме.

В условиях современного трансформирующегося общества обостряется основное противоречие, заложенное в процессе социализации [3, с. 37–38.]. Молодёжь в силу недостаточности

жизненного опыта испытывает значительные трудности, связанные с неумением найти паритет между социальным и индивидуальным. Нарушается баланс между адаптацией и обособлением в обществе, что может способствовать становлению части молодёжи жертвой социализации. В этих условиях целенаправленное развитие социальной адаптивности рассматривается нами как один из возможных путей решения социально-педагогической проблемы.

К значимым особенностям социальной адаптации современной молодёжи также относится усиление социальной нагрузки на неё как субъект адаптации [2, с. 8]. Это связано с разрушением традиционно существовавших в обществе социальных институтов и системы агентов адаптации, обеспечивающих целостность процессов социальной адаптации подрастающего поколения, что ставит перед ним проблему мобилизации своего адаптационного потенциала, самостоятельной организации адаптационного процесса и ответственности за его результаты.

Важное место в структуре социальной адаптивности студента – будущего педагога занимает система ценностных ориентаций и отношений. Вместе с тем противоречивость преобразований, происходящих в современной России, отражается на содержании жизненных позиций молодёжи. Их ценностно-нормативная эклектичность затрудняет поступательность и успешность её адаптации в обществе, что также составляет одну из особенностей протекания адаптационных процессов в современных условиях.

На наших глазах происходит отказ молодёжи от моделей адаптивного поведения старшего поколения, поиск и выработка новых универсальных способов социальной адаптации. Подобное отрицание ими опыта старшего поколения, с одной стороны, освобождает молодёжь от устаревших, отживших ценностей и отношений, характерных ещё для эпохи авторитаризма, с другой – затрудняет освоение ею традиционных социальных ролей и в конечном итоге успешную социальную адаптацию.

Помимо вышеназванных, учёные отмечают такую особенностей социальной адаптации молодёжи, как их переориентацию в ходе приспособления на микросоциальную среду, родственные и дружеские, а также неформальные связи [2, с. 16]. Это во многом связано с тем, что в условиях жёсткой конкурентной среды семья, близкие и друзья представляют собой адаптационный ресурс. Материальное положение и социальный статус семьи, дружеские связи создают благоприятные стартовые возможности и становятся одним из важнейших факторов успешной социальной адаптации молодого человека.

Также одной из особенностей социальной адаптации российской молодёжи является наличие у неё установки на осознанное

приспособление к существующим условиям общественной жизни. В связи с этим в жизненной позиции молодёжи значительно возросла роль личностного ресурса, прежде всего приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для вхождения в новую социальную среду. Так, современная молодёжь стремится к получению высшего образования, изучению иностранных языков, овладению навыками работы на компьютере, получению правовой подготовки и иных умений и навыков, которые позволили бы ей повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.

Будущие педагоги являются не только представителями такой социально-демографической группы, как молодёжь, со всеми присущими ей особенностями протекания адаптационных процессов, но и социально-статусной группы – студенчества.

Целый ряд отечественных исследователей склоняются к точке зрения, что приоритетные адаптивные позиции в современном российском обществе принадлежат именно студентам (В. В. Емельянов, А. И. Ковалева, Д. Л. Константиновский, Е. В. Красавина, В. А. Луков и др.). Студенчество, как социально-статусная группа, представляет собой наиболее интеллектуально динамичную, наиболее восприимчивую к социальным переменам часть молодого поколения россиян, объединенную по основному критерию – получению высшего образования.

Формирование и развитие социальной адаптивности студентов – будущих педагогов как способности личности к адаптации происходит в соответствующем виде деятельности т. е. в ходе их адаптации к образовательной среде учреждения высшего профессионального образования. Процесс адаптации студентов осуществляется в три этапа, каждый из которых соотносим с этапами профессиональной подготовки. Наибольшая мобилизация их адаптационного потенциала приходится на первый этап. Именно в течение этого периода наиболее интенсивно происходит развитие социальной адаптивности как личностного качества, направленного на выработку адаптационных стратегий, новых форм отношений и общения. Поэтому в первый год обучения студенты – будущие педагоги в наибольшей степени нуждаются в педагогическом сопровождении и поддержке процесса их адаптации к образовательному процессу вуза со стороны преподавателей, кураторов, заместителей деканов по учебно-воспитательной работе и др. [4].

Основные трудности адаптационного процесса связаны с ведущим видом деятельности студентов в учреждении высшего профессионального образования – обучением. Вместе с тем именно в образовательном процессе в ходе профессиональной подготовки происходит формирование социальных качеств студентов – будущих

педагогов, определяющих становление их как субъекта общественной жизни и профессиональной деятельности, а также определяющих успешность их социальной адаптации.

Наряду с процессом обучения, не меньшие трудности у студентов-будущих педагогов вызывает необходимость освоения новой социальной роли студента, выступающая одной из предпосылок успешного выполнения ими социальных ролей в будущей профессиональной деятельности (JI. К. Гришанов, М. В. Ростовцева, В. Д. Цуркан).

Особое место в овладении обучающимися ролью студента, в их успешной социальной адаптации занимает профессиональная позиция преподавателя. Это связано с тем, что студент усваивает не только содержание образования, раскрываемое на лекционных и практических занятиях, но и те социальные правила, которые декларируются педагогом в процессе их обучения и воспитания в высшей школе. В связи с этим, одна из основных задач педагога в учреждении высшего профессионального образования состоит в создании условий для становления обучающегося субъектом самообразования, самовоспитания, при которых он стремится к удовлетворению своих потребностей соотнося их с общественными целями и активно преодолевая возникающие на этом пути трудности и проблемы.

Аналогичную роль может играть и студенческая группа. Как отмечает ряд исследователей (С. А. Пакулина, М. В. Ростовцева), поведение большинства студентов на начальном этапе адаптации отличается высокой степенью конформизма, подчинением тем требованиям и условиям, в которые они поставлены уже самим образовательным процессом в высшей школе. Такая установка на соблюдение правил, норм и ценностей вузовской среды, группы имеет двойственный характер. С одной стороны, это позволяет удовлетворить потребность студентов в принадлежности в группе, способствует успешности их учебной деятельности. С другой стороны, слепое копирование поведения группы, подчинение большинству, часто в разрез с собственными взглядами и ценностными ориентациями, чревато чувством глубокой внутренней неудовлетворённости и невозможностью успешной адаптации по внутреннему критерию. В связи с этим особое значение приобретает работа куратора по стимулированию группообразующей деятельности и формированию общественного мнения в студенческой группе на основе социально значимых ценностей и установок [5].

В целом объективное усложнение жизнедеятельности в студенческие годы можно рассматривать как позитивный социальный процесс, обеспечивающий предпосылки для формирования социальной адаптивности личности студента – будущего педагога.

Помимо социально-демографических и социально-статусных особенностей, студенты – будущие педагоги характеризуются собственно возрастными психологическими особенностями, также определяющими специфику протекания у них адаптационных процессов.

Студенчество представляет собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется Б. Г. Ананьевым как поздняя юность – ранняя взрослость (18–25 лет) [1, с. 51]. По его мнению, юношеский возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. В полной мере это можно отнести и к развитию социальной адаптивности личности, определяющей успешность её адаптации в обществе.

Для каждого возрастного периода характерны свои новообразования – качественные сдвиги в развитии личности на каждом возрастном этапе. В возрастной психологии выделяют целый ряд новообразований, присущих юношескому возрасту и оказывающих влияние на протекание адаптационных процессов.

Во-первых, становление Я-концепции и нового уровня самосознания. При исследовании проблем самосознания ведущая роль отводится самооценке. Самооценка характеризуется как стержень процесса самосознания, показатель индивидуального уровня его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, органично включённый в процесс самопознания. Юношеский возраст характеризуется гармоничным развитием когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. В этот возрастной период складываются относительно устойчивые представления о себе как целостной неповторимой личности. Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки, множество вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период. Выполняя регулятивные функции, адекватная, устойчивая самооценка выступает внутренним фактором успешной социальной адаптации студента, способствует мобилизации его адаптационных ресурсов, оптимизирует выбор стратегий адаптации, а также способствует реализации творческого потенциала личности будущего педагога.

Во-вторых, к новообразованиям, присущим юношескому возрасту, относят развитие познания и становление самопознания. Развитие познавательной сферы в юношеском возрасте выступает в качестве внутреннего условия, благоприятствующего развитию когнитивного компонента социальной адаптивности будущих педагогов (системы знаний и представлений об основных закономерностях и способах адаптации в социуме). В свою очередь, стремление студентов – будущих педагогов к самопознанию также становится одной из

предпосылок формирования когнитивного компонента социальной адаптивности (системы знаний о себе как субъекте адаптационного процесса), способствуя выбору оптимальных в каждой конкретной ситуации стратегий адаптации.

В-третьих, к новообразованиям юношеского возраста относится становление идентичности как совокупности базовых психологических, социально-исторических и экзистенциальных характеристик личности [6, с. 64]. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. При удачном протекании кризиса у юношей и девушек формируется чувство идентичности, способствующее успешной социальной адаптации личности. Если им не удаётся своевременно разрешить возрастные задачи, у них формируется неадекватная идентичность, сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы. Неадекватная идентичность, как правило, коррелирует с социальной дезадаптированностью личности. В этой связи деятельность педагога должна заключаться в педагогическом сопровождении и поддержке студента – будущего педагога в ситуации выбора, но не решении за обучающегося его проблем.

В-четвёртых, к важнейшим новообразованиям юношеского возраста относят формирование выраженных социальных потребностей (потребности в самоактуализации, эстетические и познавательные потребности, потребности в уважении, принадлежности и любви и т. д.). В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. На этой основе осуществляется осознанный (или неосознанный) выбор адаптационных стратегий.

В-пятых, в качестве новообразований юношеского возраста выделяют становление мировоззрения. Мировоззрение, выражающееся в системе убеждений, ценностей и идеалов, выступает одним из оснований, моральным ориентиром осуществляемого личностью выбора стратегий адаптации. В связи с этим особую роль в формировании научного мировоззрения студентов – будущих педагогов играет специальным образом организованный образовательный процесс и профессиональная педагогическая позиция преподавателя, включающие в себя: отношение к обучающемуся как к социально зрелой личности, субъекту деятельности; диалогичность обучения; создание для студентов условий, позволяющих отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в ходе их профессиональной подготовки и др.

В-шестых, к новообразованиям юношеского возраста относят самоопределение. Основу самоопределения личности составляет проблема выбора. Выбор всегда сопряжён с активностью личности, её субъектной позицией. Готовность студента – будущего педагога к личностному и профессиональному самоопределению выступает психологическим основанием развития его социальной адаптивности как способности к осуществлению ответственного выбора адаптационных стратегий.

В-седьмых, одним из центральных новообразований ранней юности является поиск смысла жизни. От ответа на вопрос «В чём состоит смысл жизни?» во многом зависит мобилизация адаптационных ресурсов личности в той или иной сфере жизнедеятельности личности, а также предпочитаемые личностью стратегии адаптации.

Таким образом, анализ особенностей юношеского возраста позволяет сделать вывод о его сензитивном для развития социальной адаптивности студентов – будущих педагогов характере. Становление Я-концепции и нового уровня самосознания, развитие познания и становление самопознания, становление идентичности, формирование выраженных социальных потребностей, становление мировоззрения, самоопределение, поиск смысла жизни и другие новообразования юности выступают в качестве предпосылок эффективного развития адаптационных способностей личности будущего педагога как условия их успешной социальной адаптации.

Учёт социально-демографических, социально-статусных и возрастных особенностей адаптации студентов – будущих педагогов позволит разработать концепцию и действенную модель развития социальной адаптивности будущих педагогов в образовательном процессе вуза с целью качественной профессиональной подготовки будущего специалиста и его успешной социальной адаптации.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Л., 1974. Вып. 2. С. 42–67.
2. Журавлева С.И. Социокультурная адаптация современной российской молодёжи: социологический анализ: автореф. дис. канд. социолог. наук. Ставрополь, 2005. 22 с.
3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
4. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному

процессу технического вуза: учеб.-метод. пособие. Пенза: Изд-во ПГТА, 2009. 116 с.
5. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А., Калашникова С.С. Организация деятельности наставника студенческой группы в высшей школе: теория и практика: учебно-методическое пособие. Пенза: изд-во ПГТА, 2009. 61 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под общ. ред. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

SOCIAL ADAPTATION PECULIARITIES OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS

O. A. Voskrekasenko

Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky, Penza

This article describes the socio-demographic, social status and age peculiarities of the social adaptation of students - future teachers as their social adaptability developing condition in higher education institutions.
Keywords: social adaptation, social adaptivity, students, future teachers, higher education institutions.

Об авторах:

ВОСКРЕКАСЕНКО Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского (440026, г.Пенза, ул.Лермонтова, 37), e-mail: voskr99@rambler.ru

УДК 378.124:005.336.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

С.Н. Добросмыслова И.Д. Лельчицкий, М.В. Мороз

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме разработки системы педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения в условиях модернизации институтов образования РФ.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, система, педагогическая компетенция, структура компетенции, универсальные элементы структуры педагогической компетенции.*

Квалификационные требования к преподавателям, предъявляемые в рамках новой модернизации образовательных институтов, непосредственно связаны с системой педагогических компетенций, которыми должен владеть педагог для эффективного решения обозначенных перед ним профессиональных задач.

Необходимо подчеркнуть, что в конце XX в. в европейской научной традиции сформировались устойчивые представления о феноменах «компетенция» и «компетентность». Например, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) **«компетенция»** имеет следующие смысловые трактовки: *способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции* [1, с. 7].

В контексте современных требований Закона «Об образовании» к образовательной деятельности можно выделить ряд профессиональных требований к преподавателям высших учебных заведений. Во-первых, *ориентированность педагогов на непрерывное совершенствование способностей к достижению эффективных результатов в осуществляемой ими деятельности*. Во-вторых, *готовность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с существующими образовательными стандартами.* В-третьих, *понимание уникальности педагогической деятельности преподавателя, которая обусловлена антропологическим предметом его труда.* В-четвертых, *обладание личностными качествами, имеющими*

принципиальное значение для успешного осуществления педагогической деятельности и для личностного развития. В-пятых, *способность к осуществлению критериальной оценки собственной педагогической деятельности.* В-шестых, *способность интегрироваться в культуру социума, а также создать условия для интеграции в профессиональную и социокультурную среду студентов.*

Вышеизложенные требования позволяют сделать вывод о том, что систему педагогических компетенций преподавателя не следует рассматривать в отрыве от **ключевых (базовых) компетенций**, как наиболее общих (универсальных) способностей, позволяющих человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни. Уровень владения ключевыми компетенциями во многом определяет эффективность включения педагога в систему социокультурных отношений. Это важно, поскольку одной из отличительных особенностей педагогической профессии является ее культурологический характер.

В контексте подходов разработки системы педагогических компетенций, а также требований Закона «Об образовании» интерпретация опыта осмысления ключевых компетенций позволяет утверждать, что преподаватель вуза должен владеть **политическими и социальными компетенциями**, такими, как принятие ответственности, участие в принятии групповых решений, разрешение конфликтов ненасильственно, участие в поддержании и улучшении демократических институтов.

Значимыми для педагогической деятельности в современных условиях развития миграционных процессов являются **компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе**. Для мониторинга и минимизации роста расизма и ксенофобии, превенции климата нетолерантности в процессе личностного развития учащихся преподавателю необходимо владеть способностями регулирования межкультурных отношений.

Несомненно, приоритетной для преподавателя следует назвать такую **компетенцию,** как **владение устной и письменной коммуникацией**. Это является определяющим условием успешности преподавателя непосредственно в образовательной среде, его эффективности в социуме в целом.

Важными для преподавателя являются и **компетенции, связанные с информатизацией**, владением информационными технологиями, пониманием их применения, осознанием слабых и сильных сторон информационного ресурса, в частности способность к критическому отношению к содержанию материалов, распространяемых различными средствами информации.

Несомненно, предложенную систему ключевых (базовых) компетенций следует рассматривать как открытую к уточнению и дополнению в контексте происходящих в обществе изменений, что соответственно вносит свои коррективы в содержание требований к любой профессиональной деятельности, особенно к деятельности преподавателя вуза. Именно ему предназначено осуществлять обучение и воспитание профессионалов с учетом реалий настоящего и перспектив ближайшего будущего, по существу, обеспечивать процессы модернизации, устойчивого инновационного развития страны самым главным ресурсом – человеческим капиталом, готовым к самосовершенствованию относительно ценностей культуры. ***Ключевые (базовые) компетентности необходимо рассматривать как важнейший компонент любых компетентностных систем, в том числе и педагогических компетентностей.***

Система педагогических компетенций и соответственно педагогическая компетентность преподавателя, с одной стороны, не может строиться в отрыве от изложенных выше ключевых компетенций, без овладения которыми специалист любого профиля не сможет выстраивать эффективную профессиональную деятельность. С другой стороны, система педагогических компетенций является уникальным феноменом, который следует рассматривать в контексте профессиональной деятельности, направленной на формирование и развитие личности студента, что, в свою очередь, детерминирует значимость личностных характеристик самого педагога [3, с. 213– 217]. Не вызывает сомнения, что для осуществления эффективной педагогической деятельности преподаватель должен обладать определенным набором личностных качеств (например, ответственность, гибкость, открытость, толерантность), без которых он не сможет овладеть системой педагогических компетенций, тем более их реализовывать. Важно отметить, что влияние этих качеств на эффективность деятельности преподавателя будет конструктивным, если их проявление обосновано образцами педагогического опыта, критериями, принадлежащими антрополого-педагогической культуре. Иными словами, личностное и профессиональное начала преподавателя являют собой нечто целостное и неразрывное, что служит методологическим ориентиром разработки системы педагогических компетенций.

Для понимания целостности сформированности той или иной педагогической компетенции следует определить ее структурные компоненты. Исходя из сущности феномена педагогической деятельности, следует подчеркнуть, что педагогические компетенции не могут рассматриваться как простая сумма знаний, умений, способностей, опыта, личных качеств. Это система взаимосвязанных и

взаимообусловленных знаний, умений, навыков, способностей, опыта, личных качеств, составляющих самостоятельное целое, которое нами определяется как «педагогическая компетентность» [1, с. 21–27].

Выявить универсальный набор компонентов педагогических компетенций не представляется возможным, поскольку каждая компетентность уникальна, но определить универсальные элементы структуры педагогических компетентностей, которыми призван владеть преподаватель, необходимо. На основании анализа наиболее часто выделяемых элементов компетентностей можно назвать три универсальных элемента таких педагогических компетентностей:

- во-первых, *система педагогических знаний,* включающая теоретико-методологические обобщения о сущности и особенностях педагогической деятельности, а также владение комплексом знаний о человеке, что позволяет рассматривать этот элемент как антропологическую компетентность преподавателя (когнитивный компонент);
- во-вторых, *готовность к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями, а также способность к ее развитию* (мотивационный компонент);
- в-третьих, *опыт эмоционально-ценностного отношения к целям, содержанию, процессу и результатам педагогической деятельности*, что является фактом личностной педагогической позиции (деятельностный компонент).

Вышеназванные компоненты (элементы) педагогических компетенций взаимообусловливают и взаимодополняют друг друга, причем находятся в определенной иерархии, в которой каждый последующий элемент не может самостоятельно существовать без предыдущего.

Опираясь на результаты проведенного анализа, можно сделать вывод об основаниях, на которых строится феномен педагогической компетентности преподавателя. Во-первых, педагогические компетентности должны рассматриваться как интегративная часть профессиональных компетенций преподавателя. Во-вторых, педагогические компетентности включают в себя ряд универсальных компонентов – систему педагогических знаний (когнитивный компонент), опыт педагогической деятельности (деятельностный компонент), мотивационную и нравственную культуру личности в контексте готовности к осуществлению педагогической деятельности (мотивационный компонент). В-третьих, необходимым и чрезвычайно значимым элементом педагогической компетентности являются личностные качества педагога, такие, как целостность, открытость, стремление к саморазвитию, толерантность, выдержанность, которые

соответствуют миссии педагогической деятельности. В-четвертых, формирование системы педагогических компетенций преподавателя обеспечивает не только его приобщение к педагогической культуре, но и становится фактором готовности педагога к личностной и профессиональной эволюции.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–27.
2. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
3. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2004. 316 с.

THEORETIC APPROACHES TO DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY TEACHER'S PEDAGOGIC COMPETENCE

S. Dobrosmyslova, I. Lelchitsy, M. Moroz

Tver State University

The article addresses the issue of development of a university teacher's pedagogic competence upon modernization of educational institutions in Russia.

Keywords: *competence, competency, system, pedagogic competence, structure of competence, universal elements of pedagogic competence.*

Об авторах:

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

УДК 378.124:005.336.2

СИСТЕМА КЛЮЧЕВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В.А. Ершов, С.Н. Добросмыслова, С.Ю. Щербакова

Тверской государственный университет

Статья посвящена требованиям к системе ключевых педагогических компетенций, которыми должен владеть преподаватель высшего учебного заведения, а также их структуре и взаимообусловленности.
Ключевые слова: *педагогическая компетенция, система педагогических компетенций, высшее профессиональное образование, самоопределение, проектирование, рефлексия, коммуникация.*

Актуализация проблемы обеспечения профессионально-личностного становления студента детерминирует необходимость обоснования и разработки системы педагогических компетенций, которыми должен владеть преподаватель высшего учебного заведения. Следует отметить, что педагогические компетенции нельзя рассматривать вне взаимосвязи друг с другом, т.е. вне системного подхода. Во-первых, педагогическая деятельность осуществляется в образовательном социуме, который является сложной многоуровневой системой, что обусловливает потребность в преподавателе, обладающем системными способностями. Во-вторых, педагогические компетентности, вне сомнения, взаимообусловливают друг друга, что определяет системные связи между ними. В-третьих, именно система педагогических компетенций позволяет говорить о целостности педагогической подготовки преподавателя. В-четвертых, важнейшей педагогической задачей преподавателя является формирование личности студента, ориентированной на саморазвитие, что не представляется возможным вне системного подхода.

Вместе с тем компоненты социальных систем, в том числе и образовательных, взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Каждый компонент общественной жизни по отношению к другим сферам обладает качествами либо причины, либо следствия, либо того и другого одновременно (В.П. Кузьмин, В.С. Барулин, М. Вебер). В данном контексте важно подчеркнуть, что каждая педагогическая компетенция преподавателя является компонентом профессиональной компетентности как системы и обусловливает ее антропологический смысл.

Основные элементы системы педагогических компетенций связаны между собой функциональными зависимостями. Важно понимать, что совокупность этих зависимостей характеризует определенную грань функционирования, например, классического университета, решающего задачи подготовки студентов в контексте ценностных смыслов образования как уникального атрибута человеческой цивилизации. Следовательно, особенности педагогических компетенций преподавателя определяются неповторимостью взаимозависимостей компонентов системы педагогических компетенций и культурно-антропологическим феноменом образования.

Таким образом, система педагогических компетенций, во-первых, имеет ряд важнейших преимуществ над простой суммой компетенций, поскольку в рамках системы компетенции функционально взаимно дополняют друг друга. Во-вторых, целое (система) всегда больше простой суммы своих частей, следовательно, и каждый компонент целого более значим в системе, чем как самостоятельный элемент, не имеющий связи с другими (Э. Дюркгейм, К. Маркс, Т. Парсонс, Р.К. Мертон). В-третьих, эффективность деятельности преподавателя напрямую зависит от его способности к интеграции в общественную и образовательную систему, что возможно обеспечить только на основании развития системы педагогических компетенций.

Следует отметить, что существует ряд подходов в построении систем: структурирование из элементов, равнозначных по отношению друг к другу выделение системообразующего (ведущего) элемента системы, который определяет функционирование всей системы [3, с. 513–516]. По нашему мнению, при построении системы педагогических компетенций преподавателя нельзя игнорировать ни один из них. Данные системы могут строиться и через выделение ряда ключевых компетенций, которые определяют (диктуют) всю систему. Однако нельзя отрицать возможность построения модели, в которой педагогические компетенции преподавателя рассматриваются как равнозначные и не подчиняют себе никакие другие компоненты системы.

Разрабатывая систему педагогических компетенций преподавателя, важно понимать, что, во-первых, взаимосвязь компетенций может осуществляться не только благодаря взаимодополняющим элементам, но и на основе общих элементов, которые принадлежат многим или даже всем ведущим педагогическим компетенциям. Во-вторых, в качестве общего элемента педагогических компетенций выступают личностные качества педагога: открытость, толерантность, развитая эмоциональная культура, эрудиция,

ориентированность на саморазвитие. Вместе с тем не вызывает сомнения факт значимости личности педагога для профессиональной подготовки студента. В-третьих, успешность педагогического воздействия со стороны вузовского преподавателя прямо пропорциональна отношению студента к его личности, авторитету, обусловленному не должностным статусом, а рядом профессионально значимых личностных качеств. Важно подчеркнуть, что процесс формирования профессиональных компетенций у студентов может осуществляться только теми представителями научно-педагогического сообщества университета, которые сами владеют данными компетенциями.

Особое значение для успешной педагогической деятельности преподавателя имеет компетенция организации самоопределения, реализация которого обеспечивает возможность преподавателю создавать условия для сознательного выбора студентом собственной личностно-профессиональной позиции, социально-культурного статуса, социальных ролей [2, с. 682–683]. Однако не ограничивается только этим, т. к. процесс и итог самоопределения влияют на выбор траектории поведения и жизнедеятельности во всех социальных сферах, к которым имеет отношение студент. Самоопределение происходит на многих уровнях: самоопределение к профессии, к учебной деятельности, к себе как личности, к другим. Стоит подчеркнуть, что этот процесс не имеет ограничений ни в пространстве, ни во времени и от его эффективной организации зависит успешность профессиональной самореализации студента. Компетенция организации самоопределения может быть описана через следующие компоненты:

- знание теоретических основ организации личностного самоопределения;
- владение средствами организации личностного самоопределения студента;
- опыт поэтапной организации и описания самоопределения студента, а также личного самоопределения преподавателя в процессе его профессионально-педагогической деятельности;
- личностные качества: открытость к иному, толерантность, ориентированность на саморазвитие.

Важно отметить, что процесс самоопределения не может считаться окончательно завершенным, поскольку предполагается, что педагогическая компетенция организации самоопределения призвана обеспечить максимальный учет личностных особенностей студента как субъекта познавательного процесса, а также призвана создать условия для «запуска» процессов самоопределения как его интегративной личностной характеристики.

В систему ведущих педагогических компетенций преподавателя следует включать **коммуникативную компетенцию.** В контексте изучаемой проблемы под коммуникацией мы понимаем процесс передачи информации от одного человека другому или между группами людей по разным каналам и при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и т. д.). Этот процесс может приобретать различные формы в зависимости от числа участников, социального контекста, целей участвующих сторон, используемых каналов, средств, стратегий и т. д.

В структуре коммуникативной компетенции преподавателя можно выделить следующие компоненты:

- знание об особенностях коммуникативной культуры различных социальных групп, к которым принадлежат учащиеся, а также их ближайшее окружение;
- способность определять особенности традиций коммуникации, складывающихся в субкультуре молодежной среды;
- навыки проектирования максимально адекватной индивидуальной коммуникативной деятельности в образовательной среде учебного заведения, а также в среде социальных структур, в которые включены учащиеся;
- опыт реализации коммуникативных умений в различных социокультурных общностях;
- опыт сравнения коммуникативной культуры различных социальных групп;
- развитые личностные качества толерантности, открытости, эмпатии, уважительного отношения к иному, а также тактичность.

Освоение вышеизложенных компетенций и их эффективная реализация детерминируют необходимость владения преподавателем высшего учебного заведения **компетенцией проектирования педагогической деятельности**, которая предполагает его готовность к неслучайному и конструктивному поведению в образовательной среде относительно ведущих педагогических критериев. Педагогическое проектирование осуществляется на принципах человекоцентризма, диалога культур, развития личности как ведущего ценностного смысла обучения и воспитания.

На первом этапе проектирования необходимо провести анализ образовательной ситуации, в которой предполагается осуществление педагогической деятельности. Это предполагает выделение значимых элементов и установление связи между ними, а также фиксацию динамики образовательной ситуации. Особое внимание следует обратить на характеристику субъектов образовательного процесса.

На втором этапе проектирования формулируется цель педагогической деятельности как идеальное представление о том результате, который необходимо получить. При этом важно учитывать, что целеполагание в образовательном пространстве – многофакторный процесс, во время которого преподавателю важно осознавать уровень сформированности личностных качеств субъектов образовательной среды, возможности использования определенных педагогических средств деятельности, динамику изменений ситуации, а также социокультурный контекст [1, с. 201–202].

На третьем этапе проектирования определяется направление (последовательность) развития субъектов образовательного пространства (к желаемому результату), а также анализируются возможные риски, которые могут привести к нежелательным изменениям.

На четвертом этапе проектирования происходит отбор педагогических средств и способов, которые позволят пройти «путь» для достижения предполагаемого результата педагогической деятельности. Требования к их выбору предполагают учет особенностей субъектов образовательного пространства, а также соответствие средств и способов ожидаемому результату.

Итак, компетенция проектирования педагогической деятельности включает в себя следующие структурные элементы: знание теоретических основ проектирования педагогической деятельности в образовательной среде; способность осуществлять анализ образовательной реальности, а также целеполагание, учитывая значимые для данного контекста социальные факторы; навыки отбирать адекватные образовательной среде средства и способы достижения цели; приоритетные личностные качества преподавателя. Важно подчеркнуть, что педагогическое проектирование осуществляется в социокультурных обстоятельствах, характеризующихся значительной динамикой, обусловленной самыми различными факторами. Следовательно, преподаватель должен быть готов не только к необходимости проектирования, но и к постоянному перепроектированию педагогической деятельности в соответствии с вызовами образовательной действительности, потребностями и интересами ее основных субъектов. В целом готовность преподавателя проектировать и перепроектировать свою профессиональную деятельность и модель поведения в образовательной реальности представляет собой один из важнейших критериев его педагогической культуры.

Успешное проектирование предполагает готовность преподавателя максимально полно и достоверно описывать социальную ситуацию, педагогическую реальность, педагогические средства,

значимые профессионально-педагогические качества, личностные особенности учащихся. Поэтому преподаватель должен владеть **компетенцией описания и самоописания.** Ее наличие предполагает владение педагогом системой понятий, использование которых позволит не только создавать теоретический заместитель образовательной реальности, но и выявлять ее значимые компоненты как педагогически важные составляющие образовательного процесса.

Как известно, понятие – форма мысли, которая отражает общие и существенные признаки описываемого феномена. Исследователями выделяются четыре класса понятий: отражающие общее в предметах и явлениях; охватывающие существенные признаки предметов и явлений; раскрывающие смысл и значение предметов и явлений; понятия – идеи.

Являясь «заместителем» реальности, понятия становятся инструментом ее реконструкции и интерпретации в знаковую систему. Готовность преподавателя к адекватному использованию понятий в образовательной среде зависит от понимания им сущности описываемых явлений и содержания понятия, которое используется как мысленный заместитель социально-педагогического явления.

Поэтому структура характеризуемой педагогической компетенции предполагает: знание преподавателем системы понятий, отражающих сущностные характеристики образовательной реальности; способность преподавателя описывать образовательную среду и себя как субъекта этого пространства; умение преподавателя устанавливать связь между отдельными понятиями и с помощью этой связи строить суждения об образовательной реальности; наличие у преподавателя опыта описания педагогической деятельности.

Описанные выше компетенции могут быть освоены и реализованы, если у преподавателя сформирована **компетенция организации рефлексии**. Необходимо подчеркнуть, что высшее образование по сути своей должно быть устроено как рефлексивный процесс, обеспечивающий подлинность профессионального и личностного становления студента, его формирование как человека, способного, обладающего критическим мышлением, склонного к постоянному саморазвитию относительно значимых образцов, которые составляют содержание культуры.

Структура данной педагогической компетенции представлена следующими элементами: знание преподавателем теоретических основ организации рефлексии; способность центрировать внимание студента на поиске и определении причин возникших затруднений в его профессиональной подготовке; организация обращения студента к критериям профессиональной культуры, в которой демонстрируются образцы профессиональных действий; обеспечение проектирования студентом новой модели организации самообразования.

Таким образом, педагогические компетенции являются органической частью профессиональных компетенций; в свою очередь, система педагогических компетенций – это относительно самостоятельный и автономный феномен, представляет собой иерархически сложную структуру, отражающую многообразные взаимообусловленные связи приоритетных личностных и профессиональных качеств, способностей, компетенций преподавателя.

Вместе с тем каждая педагогическая компетенция рассматривается как самостоятельная система, элементы или компоненты которой взаимно определяют, уточняют и дополняют друг друга. Однако важно учитывать, что определенные компоненты различных педагогических компетенций характерны для большинства из них, являются в этом смысле стержневыми элементами педагогической компетентности преподавателя.

Список литературы

1. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004. 316 с.
2. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
3. Спиркин А.Г. Философия: учебник. 2-ое изд. М.: Гардарики, 2008. 736 с.

SYSTEM OF KEY PEDAGOGIC COMPETENCIES OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHER

W. Ershov, S. Dobrosmyslova, S. Shcherbakova

Tver State University

This article concentrates on the system of key pedagogic competencies which a university teacher has to master as well as their structure and relation.
Keywords: *pedagogic competence, system of pedagogic competencies, higher vocational education, self-determination, projecting, reflection, communication.*

Об авторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математических методов современного естествознания ГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 378.1:005.336.2:316.61

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В.А. Ершов, С.Ю. Щербакова, М.В. Мороз

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме реализации компетентностного подхода в конкретных социокультурных условиях, которые определяют наличие социокультурных барьеров, затрудняющих формирование и развитие компетентности индивидов в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, готовность, способность, социокультурный барьер.*

Вызовы современного этапа развития цивилизации определили многие направления научно-педагогических исследований, в том числе связанные с поиском наиболее адекватных потребностям современного общества подходов в построении системы образования. Одним из наиболее перспективных, по мнению многих исследователей, является компетентностный подход, положения которого нашли свое отражение в новых редакциях Закона «Об образовании», а также приказах Министерства образования и науки РФ, посвященных организации и проведению нового Порядка аттестации педагогических работников [3].

Исследователи проблем компетентностного подхода уделяют особое внимание вопросам содержания понятий «компетенция», «компетентность», а также их соотношению с понятиями «способность», «готовность», «деятельность», что является принципиально значимым для уточнения данных понятий и согласования их содержания среди научной общественности [3, с. 84–102]**.** Анализ опыта и результатов осмысления содержаний понятий «компетенция» и «компетентность», а также их соотношения с рядоположенными, но не тождественными понятиями позволяет утверждать, что под компетенцией следует понимать готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности в соответствии с требуемым уровнем. Соответственно компетентность следует рассматривать как интегративное качество личности, позволяющее эффективно и в соответствии с существующими требованиями реализовывать свою профессиональную деятельность.

Следовательно, в рамках компетентностного подхода среди ряда решаемых задач наиболее рельефно проявляет себя задача подготовки работника, способного выполнять определенную профессиональную деятельность. Причем под готовностью мы понимаем заинтересованность и мотивированность работника, а также способность осуществлять профессиональную деятельность на высоком профессиональном уровне и нести ответственность за ее результаты.

Логика осмысления компетентностного подхода также требует ответов на вопросы о структурных компонентах компетенции, которые позволяют говорить о ней как о целостном явлении, что неоднократно являлось предметом исследования в педагогической науке [2, с. 84–102]. Результаты данных исследований позволяют утверждать, что в качестве универсальных компонентов любой компетенции следует выделять: знания о сущности деятельности; умения и навыки реализации деятельности; опыт реализации данной деятельности в конкретных условиях; опыт ценностно-смыслового отношения к данной деятельности; личностные качества, необходимые для реализации конкретной деятельности. Понимание структуры компетенции позволяет определить основные направления реализации образовательного процесса, который строится исходя из теоретических положений компетентностного подхода. Данные направления определяются задачами формирования определенного компонента компетенции обучающегося. Если мы говорим о таком компоненте, как знание о сущности конкретной деятельности, то необходимо реализовывать направление по формированию знаний о конкретной деятельности и т. п. Таким образом, в качестве основных направлений образовательного процесса в русле компетентностного подхода следует назвать: создание условий для формирования умений и навыков определенной деятельности; обеспечение условий для приобретения опыта ее осуществления; оформление опыта ценностно-смыслового отношения к соответствующей деятельности; формирование и развитие личностных качеств индивида, соответствующих требованиям данной деятельности.

Следует констатировать значительное число педагогических исследований, посвященных проблеме создания условий для формирования компетентности будущих и действующих работников в рамках образовательных процессов. Однако проблемам социокультурных барьеров, которые затрудняют формирование профессиональных компетенций или превращают процесс формирования и развития компетенций в фиктивный процесс, уделяется незначительное внимание. Вместе с тем именно понимание социокультурных особенностей позволит ответить на вопросы о

возможности формирования определенных компетенций у подрастающих поколений в контексте означенных выше направлений.

Под социокультурным барьером в русле формирования компетентности работника мы подразумеваем совокупность личностных качеств и характеристик, порожденных наследственностью, сформированных в условиях определенной среды (природной, социальной, среды плотника) или образовательного пространства, а также личной деятельности индивида, которые затрудняют освоение конкретных компонентов компетенции. Данные социокультурные барьеры являются одной из основных причин сдерживания личностного и профессионального развития обучающегося.

Социокультурные барьеры определяются особенностями конкретных этносов, конфессий, определенных социальных групп и демографических общностей. Данный факт является основанием для их классификации: этнокультурые барьеры, конфессиональные барьеры, групповые барьеры, демографические барьеры и т. д.

Однако следует подчеркнуть, что все вышеназванные барьеры проявляют себя в жизнедеятельности конкретного индивида, а также могут быть характерными и для значительной по численности общности. На наш взгляд, особую роль при внедрении компетентностного подхода в систему образования РФ играют этнокультурные барьеры. В качестве таковых для российского общества можно назвать следующие черты русского национального характера: склонность к перенапряжению сил, но на короткое время; чрезмерная терпимость; потребность во внешнем контроле; халатность [1, с. 150–151]. Названные черты являются барьерами в силу того факта, что они в определенной степени не соответствуют деятельностным характеристикам компетенции. Не может индивид, склонный в силу национальной черты к халатному выполнению своих профессиональных обязанностей не только на высоком уровне компетентности выполнять свои профессиональные обязанности, но и овладеть компетенцией во всей ее полноте. Разрешение данной проблемы возможно лишь при осуществлении целенаправленной воспитательной работы по нивелированию тех национальных черт, которые выступают в качестве этнокультурного барьера к освоению индивидом компетенций. Однако стоит отметить и тот факт, что возможность подобного нивелирования этнокультурного барьера связана не только с особенностями отдельного индивида, но и с образом жизни как отдельной семьи, так и целой этнической общности. Следовательно, преодоление данного барьера возможно лишь в том случае, если образ жизни не только индивида и его семьи, но и более широких социальных общностей станет изменяться.

Например, среди особенностей отношения к государству среди большинства населения России следует назвать типичное ожидание либо приказа, либо благ от власти, т. е. не готовность взять на себя ответственность за собственное благополучие. Причем данная модель поведения воспроизводится из поколения в поколение на протяжении многих столетий, отражаясь на всех сферах жизнедеятельности индивидов, в том числе и в образовательном процессе, в рамках которого длительное время сохраняется репродуктивная модель учебно-воспитательного процесса. Закрепляясь на протяжении учебных лет, данная модель не только воспроизводит авторитарный стиль отношений, но и все более закрепляет его. В дальнейшем она проявляется в отсутствии конструктивной инициативы, обвинении кого угодно, но не самого себя в экономической неуспешности и т. д. Означенная позиция, которую занимает индивид в рамках привычной для него модели поведения, не соответствует тем требованиям к личности, которые предъявляются в рамках компетентностного подхода. Следовательно, принципиальной задачей для образовательных систем в современных условиях является формирование готовности к самостоятельной деятельности, изменение технологий организации образовательного процесса, которые прежде всего должны строиться на организации самостоятельной работы учащихся.

Вышеизложенное позволяет очертить принципиальную задачу для педагогической науки – выявление социокультурных барьеров, которые препятствуют внедрению компетентностного подхода. Причем необходимо учитывать, что социокультурные барьеры могут быть выявлены при изучении моделей жизнедеятельности, которые являются характерными для данной социальной общности.

Список литературы

1. Крысько В.Г. Этническая психология. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
2. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 180 с.
3. http://www.rg.ru/printable/2010/05/14/attestacia-dok.html

SOCIOCULTURAL BARRIERS TO COMPETENCY BUILDING APPROACH IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

W. Ershov, S. Shcherbakova, M. Moroz

Tver State University

The article addresses the issue of competency building approach application in specific sociocultural conditions, which determine sociocultural barriers, the latter thus impeding formation and development of individuals' competency during the education process.

Keywords: Competencies, competency, readiness, ability, sociocultural barrier.

Об авторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математических методов современного естествознания ГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

УДК: 378.016:159.922

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Копылова

Тверской государственный университет

Предлагается акмеологическая модель организации процесса профессионального становления психолога в системе высшего образования. Эффективность профессионализации обусловлена действием механизма идентификации-обособления. Системообразующим элементом акмеологической модели является интерактивная ситуация взаимодействия будущего специалиста и преподавателя в процессе выполнения различных видов профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: акмеологическая модель, психолог, профессионализация, ситуации взаимодействия, виды профессиональной деятельности психолога.

Теоретический анализ и практическое изучение образовательных условий подготовки психолога в системе высшего образования делают очевидным тот факт, что эффективное профессиональное развитие студента происходит при условии активной работы механизмов идентификации и обособления по отношению к профессиональной культуре психолога [4], представляемой студенту на протяжении всего периода подготовки в вузе в содержании изучаемых дисциплин, в поведении и деятельности преподавателей. Однако сложившиеся в вузах системы образовательных условий не в полной мере учитывают специфику процесса профессионального развития психолога.

Методологической основой предлагаемой нами модели являются принципы акмеологического исследования [1, с. 115] и концепция В.С. Мухиной социально-психологической феноменологии развития и бытия личности (существования человека) [3, с. 37]. Вслед за В.С. Мухиной мы анализируем процесс профессионального развития личности в вузе сквозь призму присвоенного опыта, связанного с содержанием и нормами деятельности психолога, презентирующими феноменологическую сущность профессии в человеке. Мы исходим из того, что профессионализм у будущего специалиста в вузе формируется через идентификацию и обособление на основе как условий организации образовательного процесса, так и индивидуального опыта профессиональной деятельности, опыта овладения профессией.

Социально-психологическая позиция, задаваемая бывшим абитуриентам преподавателями, «навязывает» им позицию «студент». В данной позиции бывший школьник вынужден идентифицироваться с социальной группой «студенты», осваивать их нормы, способы действия, проходить все этапы социализации – адаптацию, индивидуализацию, интеграцию (А.В. Петровский). Преподаватель в отношениях со студентами может поддерживать и культивировать позицию «студент» или актуализировать позицию «специалист», «профессионал». При этом не обязательно каждый студент станет профессионалом, но важно то, что каждый студент получит возможность в себе сформулировать отношение к специальности, которой он владеет. Это и будет его личностный, субъектный, выбор. Но основания для совершения выбора появляются после того, как человек овладел специальностью, приобрел опыт совершения продуктивных действий по данной специальности. Поэтому профессиональное позиционирование, т.е. стимулирование действий по занятию позиции «профессионал» даже по отношению к студенту I курса, будет акмеологическим условием профессиональной подготовки психолога в системе высшего образования.

Предъявление студентам психологических «норм» регуляции активности психолога позволит первокурснику активизировать процесс осознания своего личного отношения к профессии, ее требованиям к личностным качествам человека и особенностям исполнения данной активности. Тем самым студент ставится в ситуацию личностного выбора референтной социальной группы – «психологи» или кто-то другой. Выбор социальной группы «психологи» в качестве референтной будет означать проявление активной мотивации к идентификации студента с нормами и способами деятельности именно психолога, а не кого-то другого. Идентификация с нормами социальной группы «студенты» становится менее значимой, не такой актуальной. Конструкт самосознания «Я – студент» подчиняется конструкту профессионального самосознания «Я – будущий специалист». Такое подчинение способствует активизации развития профессионального самосознания. Осознание себя как будущего специалиста создает условия для рефлексии проявлений качеств и особенностей специалиста в себе, в своих качествах, своих действиях. Возникает ситуация нужды, потребности в обладании профессионально важными качествами. Это, в свою очередь, вызывает активность по поиску условий и средств развития в себе качеств, необходимых психологу. В том случае, если такая потребность поддерживается в студенте и актуализируется в нем в течение всего периода обучения в вузе, появляется акмеологическая возможность развивать профессионально важные качества в течение всего периода обучения в вузе.

Методологические принципы психологии развития и акмеологии позволяют рассмотреть образовательные условия подготовки психолога через целостную системно-структурную модель, включающую в себя следующие элементы: профессиональную культуру психолога как систему норм и способов регуляции активности психолога в труде; преподавателя как носителя профессиональной культуры психолога; ситуации взаимной зависимости при взаимодействии преподавателя и студента в условиях выполнения различных видов и моделей профессиональной деятельности психолога; студента с его индивидными, личностными и субъектно-деятельностными качествами и их развитием в направлении профессионально важных качеств. Такая целостная системно-структурная модель позволяет предложить акмеологическую концепцию подготовки психолога в системе высшего образования.

Модель отражает не только «настоящее» и «будущее» студента-психолога, т.е. состояние и цель образовательных воздействий на него, но и детерминированный внешними и внутренними факторами процесс движения к заявленной системой высшего образования цели – специалисту, способному выполнять профессиональную деятельность психолога или обладающего готовностью к ней.

Предлагаемая акмеологическая концепция, дополняя имеющиеся образовательные условия, включает их в себя, объединяя идеей эффективности профессиональной подготовки.

В содержание профессиональной подготовки в вузе входят нормы и способы деятельности специалиста, выраженные в содержании учебных дисциплин и практик и отражающие идеальное представление о необходимых для выполнения трудовой деятельности психолога способностях, сформированные на современном этапе развития науки и практики. Акмеологичность образовательных условий как максимальных возможностей студента в профессиональном развитии формируется на нескольких уровнях.

Высший уровень организации процесса подготовки. Определение общей структуры и последовательности образовательных воздействий, форм активности и видов деятельности студента, пространственно-временной организации условий взаимодействия преподавателя и студента позволяет создать организационно-процессуальные возможности реализации цели подготовки психолога как идеального в профессиональном развитии.

Средний уровень: преподаватель как носитель норм и способов регуляции активности психолога. Непосредственным исполнителем образовательного процесса является преподаватель, презентирующий студенту нормы и способы регуляции активности психолога не только в образовательном содержании учебных дисциплин, но и в своем

личном поведении. Таким образом, преподаватель – это реализатор идеального в процессе профессиональной подготовки.

Промежуточный уровень: ситуации значимого взаимодействия в профессионально-психологической деятельности. В такой ситуации для студента личностно значимой является регуляция своей активности посредством норм и способов, представляемых преподавателем. В то же время для преподавателя в данной ситуации личностно значимым является изменение поведения студента в результате принятия и использования в регуляции активности норм и способов психолога. Если ситуация образовательного взаимодействия преподавателя и студента характеризуется взаимной зависимостью, то она создает акмеологическую возможность для студента в профессиональном развитии. Ситуация значимого взаимодействия становится условием деятельностного взаимодействия идеального и реального в профессиональной подготовке психолога – она запускает профессиональную идентификацию и обособление студента по отношению к нормам и способам регуляции активности психолога. В данных ситуациях у студента появляется опыт профессиональной деятельности в форме опыта манипулирования моделями профессиональной деятельности или выполнения реальных видов деятельности психолога.

Нижний уровень: студент как субъект развития, его разные состояния от I до V курса. Студент как субъект профессионального развития обладает системой усвоенных и присвоенных в процессе предыдущего социального развития норм и способов регуляции собственной активности, внутренней позицией по отношению к образовательным воздействиям и системой индивидных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик и особенностей. Именно с этими особенностями студента взаимодействуют преподаватели и образовательное содержание. Тем самым осуществляется взаимодействие идеального (цели подготовки) и реального (характеристики студента) в процессе подготовки психолога в системе высшего образования.

Рассмотрим структурные элементы акмеологической модели подготовки психолога.

Содержание профессиональной подготовки распределено в учебных дисциплинах, которые в большей или меньшей мере представляют нормы и способы профессиональной деятельности и в связи с этим могут быть отнесены к разным типам – обучающим (с преобладанием способов действия) и воспитывающим (с преобладанием норм действия). Но всегда отдельная учебная дисциплина представляет только часть всей системы норм и способов деятельности специалиста или профессиональной культуры, которую студент должен освоить и

присвоить в образовательном процессе в вузе. Целостную систему профессиональной культуры может презентовать студенту только преподаватель – как личность, как человек, представляющий собой осуществление данной системы в реальном процессе жизни. При этом позиционирование преподавателя для студента – будущего психолога заключается в проявлении качеств профессионала, а не просто преподавателя. Преподаватель должен быть профессиональным психологом, активность которого регулируется соответствующими нормами и способами. Обращение к студенту происходит с позиции соответствующих норм и способов, задавая требования к тем психологическим особенностям, которым должен соответствовать студент. Данная обращенность и создает «реальность» культуры социальной группы «школьные психологи». Психологический анализ ситуаций взаимодействия преподавателя и студента сможет показать, какие ее характеристики определяют изменения, происходящие в студенте как субъекте профессиональной деятельности, как происходит движение от студента к профессионалу и в чем оно проявляется.

В системе акмеологических условий подготовки психолога в вузе системообразующим элементом выступает подсистема профессиональных норм и способов регуляции активности. Данная подсистема в форме профессиональной культуры является предметом освоения и присвоения студентом в процессе подготовки и его собственного профессионального развития.

С акмеологической точки зрения профессионализм деятельности характеризуется:

– высокой продуктивностью;

– высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности;

– оптимальной интенсивностью и напряженностью;

– высокой точностью и надежностью;

– высокой организованностью;

– низкой опосредованностью;

– владением современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач;

– стабильностью высоких показателей качества;

– возможностью развития субъекта труда как специалиста;

– направленностью на достижение положительных социально–значимых целей [1, с. 306].

Система норм и способов регуляции активности психолога специфична только для этой специальности. Данная система выражает прежде всего системное отношение психолога к объекту его профессиональной деятельности – развивающемуся субъекту в образовательном процессе. Освоение и присвоение этой системы как

профессиональной культуры задает направления и содержание дальнейшего профессионального развития, совершенствования, позволяет идти к уровню профессионала и мастера.

Суть деятельности преподавателя психологии - в изменении поведения студента от естественно-социального к профессионально-психологическому. Профессиональная состоятельность преподавателя как результат образовательного воздействия зависит от проявлений профессионализма в поведении студента в образовательных ситуациях. Если жизнь преподавателя не зависит от активности студента, значит потеряна суть профессиональной деятельности. Зависимость преподавателя от изменений поведения студента в направлении профессионализации является необходимым моментом эффективного образовательного процесса. В то же время студент зависит от преподавателя в оценках его активности. Преподаватель имеет возможность создать ситуации взаимодействия, в которых студент положительно оценивается не только за эффективность познавательной деятельности, но и за проявление определенных форм поведения, регулируемых заданными нормами и способами. Таким образом, зависимость студента от изменений его поведения в направлении профессионализации также является необходимым моментом эффективного образовательного процесса. Максимальная эффективность образовательных воздействий в процессе профессиональной подготовки будет возможна в ситуациях, характеризующихся взаимной зависимостью преподавателя и студента. Ситуация взаимной зависимости – акмеологическая суть образовательных условий. Своим содержанием она имеет модель профессиональной деятельности (регуляция активности по профессиональным нормам и способам) и создает необходимость проявления профессиональных качеств (индивидных, личностных, субъектных) [2, с. 68].

Освоение и присвоение студентом норм и способов регуляции активности психолога в ситуациях взаимной зависимости будут эффективными, если студенту задается единая система профессиональной культуры, внутренне не противоречивая и в то же время присутствующая при освоении всех учебных дисциплин и форм активности на протяжении всего периода подготовки в вузе. Это предъявляет требования уже не только к отдельному преподавателю, но и к педагогическому коллективу в целом как социальной группе «профессиональные психологи», непосредственно представляющей нормы и способы регуляции активности студенту. Таким образом, образовательный процесс профессиональной подготовки – это система ситуаций взаимной зависимости, разворачивающаяся на протяжении всего периода подготовки студента в вузе.

Процесс профессионального развития выражен в различных состояниях студента как субъекта активности. В системе высшего образования происходит процесс перестройки, развития усвоенных из социума в предыдущем развитии норм и способов регуляции активности студента в профессиональные нормы и способы регуляции активности психолога.

Первичное, исходное, состояние регуляция собственной активности в бытовых ситуациях взаимодействия с другим человеком и в ситуациях взаимной зависимости при взаимодействии с преподавателем на основе усвоенных из предыдущего социального развития норм и способов. Их можно назвать «свои нормы» и «свои способы». Данные регуляторы поведения естественны для студента, органичны для его поведения. При этом они в большей или меньшей степени могут совпадать с профессиональными нормами и способами регуляции активности психолога. Действие ситуации взаимной зависимости заключается в том, что студент получает возможность попробовать регулировать свою активность, используя заданные преподавателем нормы и способы, характерные для психолога. Начинается взаимодействие «своих» норм и способов с «профессиональными». Формируются новые состояния студента как субъекта активности, в которых имеется определенное взаимодействие «своих» норм и способов и «профессиональных». Возможны три основные формы таких состояний.

Первая форма. В регуляции активности студент использует «свои» нормы и «профессиональные» способы.

Вторая форма. В регуляции активности студент использует «профессиональные» нормы и «свои» способы.

Третья форма. В регуляции активности студент использует «профессиональные» нормы и «профессиональные» способы.

Третья форма является состоянием сформированности профессиональной культуры психолога, так как здесь представлена система взаимосвязанных норм и способов регуляции активности. В то же время третья форма состояния студента как субъекта активности – это идеальная цель профессиональной подготовки в системе высшего образования. Достижение данного состояния студента является акмеологичным для образовательных условий подготовки психолога.

В основе овладения студентом профессиональной культурой психолога лежат всеобщие механизмы овладения человеком человеческой сущностью – идентификация и обособление. Л.Б. Шнейдер в своем исследовании профессиональной идентичности определяет идентификацию и отчуждение как исполнительные механизмы профессионализации [4, с. 8]. Порождающим механизмом являются профессиональный опыт и профессиональное общение.

Реализуется исполнительный механизм детерминации и генезиса профидентичности в профессиональных ситуациях и отношениях. Порождающим механизмом репрезентации профидентичности является «Я-концепция», его динамическим аспектом – саморефлексия. Реализующим механизмом выступают «образ Я» и самоописания.

Указанные механизмы эффективно работают при подготовке психолога в системе высшего образования в акмеологических условиях образовательного процесса. Для того чтобы создать максимальные возможности для эффективной профессиональной идентификации-отчуждения студента, необходимо обеспечить работу механизмов, создающих соответствующие образовательные условия, т.е. делающих их акмеологическими.

В предложенной акмеологической модели подготовки психолога в вузе действуют нижеследующие механизмы детерминации и генезиса образовательных условий.

Порождающий механизм – рефлексия преподавателями образовательных цели (образ психолога), содержания (нормы и способы регуляции активности психолога) и технологий (ситуация взаимной зависимости) как образовательных условий. Динамический аспект порождающего механизма – процессы согласования представлений об образовательных условиях (субъектных, личностных, индивидных качествах, профессиональных нормах и способах регуляции активности психолога, ситуациях совместного выполнения профессиональной деятельности).

Исполнительный механизм – рефлексия и стимуляция профессиональной идентификации-отчуждения студента по отношению к нормам и способам регуляции активности психолога. Реализуется данный механизм детерминации и генезиса образовательных условий в ситуациях профессиональной взаимозависимости.

Порождающим механизмом репрезентации профессиональных норм и способов деятельности психолога (образовательных условий) является субъектная технология, динамическим аспектом этого механизма выступает опыт профессиональной деятельности и образ «Я – профессионал».

Организация образовательного процесса в соответствии с предлагаемой акмеологической моделью позволяет оптимизировать и активизировать процесс профессионализации психолога в системе высшего образования.

Список литературы

1. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: РАГС, 1999. 392 с.

2. Копылова Н.В. Личностно-профессиональное развитие преподавателей как фактор достижения профессионального акме // Психология управления в современной России: Междунар. науч.-практич. конф. Тверь, 2010.
3. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: Мос ковский психологический институт, 1999. 640 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.

ACMEOLOGICAL MODEL OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGIST'S TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

N.V. Kopylova

Tver State Universityr

The article offers an acmeological model of the process of psychologist's professional training in the system of higher education.
The effectiveness of professionalism is determined by the influence of identification – isolation mechanism. The interactive communicative situation between the future specialists and their trainers forms the system - making element of acmeological model, while performing various kinds of professional psychological activities.
Keywords: acmeological model, psychologist, professional training, interactive communicative situation, various kinds of professional psychological activities.

Об авторе:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна, доктор психологический наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития ФГОБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru

УДК 784.6:78.071.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ГРИГОРИЯ КОРЧМАРА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

С.Е. Курносова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Целью настоящей статьи является выявление возможности расширения детского педагогического репертуара класса фортепиано в ДШИ за счет пьес современных композиторов. Для достижения цели необходимо: 1) рассмотреть проблемы, возникающие в процессе введения произведений Г.О. Корчмара в репертуар детских музыкальных школ; 2) выполнить методический анализ сочинений композитора, созданных для детей.

Ключевые слова: *детская музыка, Г. Корчмар**,** методика, педагогический репертуар, формирование пианизма у начинающих музыкантов.*

Обращение к музыке современных композиторов ставит перед преподавателем музыкальной школы ряд серьезных проблем. Произошедшая в XX в. смена музыкального языка лишь примерно с последней трети ушедшего столетия стала реально «поддаваться» теоретическому осмыслению, и этот процесс «набирает обороты». На практике возникает противоречие между тонально-гармоническим мышлением, которое заложено у преподавателей музыки в отечественной системе музыкального образования, и неклассическим композиционным мышлением, нашедшем свое выражение в композиторском творчестве и реализующемся в конкретных произведениях.

Создание музыки для детей в современном понимании имеет свою историю, а родоначальником является немецкий композитор-романтик Роберт Шуман, который в своем «Альбоме для юношества» использовал наиболее распространенные в Германии того времени средства выразительности, в частности, он обратился к стилю Bidermayer, основными характеристиками которого были патриархальность, простота, пасторальность [4]. «Можно сказать, с самого начала сборник пьес для юношества был задуман автором в духе популярного в те времена “альбомного” жанра. “Альбомная литература”, “альбомный рисунок”, “альбомное стихотворение” – все это непременные атрибуты культуры первой половины XIX в. (и не

только в Германии – вспомним бесчисленные альбомные стихи А. Пушкина, П. Вяземского)» [2, с. 52]. Отклик в композициях для детей и юношества на музыкальный язык современности сохранился как главный принцип и в дальнейшем, но в XX в. как палитра художественных средств значительно обогатилась, так и музыкальный язык изменился. В этой связи каждая попытка приблизить детей к пониманию новейшей музыки драгоценна.

В данном направлении работает и Григорий Овшиевич Корчмар[1]. Детская музыка занимает особое место в его творчестве, при ее создании он стремится учитывать детскую психологию, особенности восприятия детьми современного языка музыки. В настоящей статье, где предстоит выявить возможности обогащения детского педагогического репертуара при помощи его произведений, использованы материалы интервью с композитором, на которое он любезно согласился. К числу дополнительных оперативных задач автора статьи относятся: а) создать методическую классификацию произведений для детей Г. Корчмара; б) произвести целостный анализ выбранных пьес с позиций интерпретации; в) дать методические рекомендации преподавателям музыкальных школ.

Г. Корчмар создал много фортепианных сочинений для детей, особенно в период с 1978 по 1997 год, причем все эти произведения изданы большей частью в сборниках Сергея Яковлевича Вольфензона, который был его школьным учителем. Каждая детская миниатюра Г. Корчмара имеет четкую методическую направленность на развитие того или иного навыка фортепианной игры. Например, пьеса под забавным названием «Бормашина» предполагает выработку исполнения трели в партии левой руки, потому что трель и изображает, по словам композитора, «стрекот этой страшной машины!». А если вспомнить, с какими трудностями игры трелей в левой руке сталкивается юный пианист уже в трехголосных инвенциях И. С. Баха, то педагогам нужно благодарить Григория Овшиевича за возможность подготовиться к такого рода сложностям заблаговременно.

Нами выполнена классификация фортепианных произведений Г. Корчмара по этапам формирования пианизма начального уровня, которую мы предлагаем для преподавателей фортепиано детских школ искусств (далее – ДШИ):

- младшие классы (1–2-е классы ДШИ)

«*Детские рисунки*», альбом детских пьес для фортепиано;

Маленькая сюита для фортепиано;

---

[1] Сведения о Г. Корчмаре содержатся в статье С. Курносовой «Стилевые горизонты музыки Григория Корчмара» (см.: [3]).

- средние классы (3–4-е классы ДШИ)

«*Три настроения*» для фортепиано;

Три полифонические пьесы для фортепиано;

«*Циркачи*», сюита для фортепиано;

Две характерные пьесы для фортепиано;

Две поэтические картинки для фортепиано;

- старшие классы (5–7-е классы ДШИ)

Сонатина для фортепиано;

«*Уроки учителя*», семь вариаций для фортепиано на тему Сергея Вольфензона;

Две пьески-арабески.

Помимо практико-методической значимости фортепианных произведений для детей Григория Овшиевича, хотелось бы отметить, что каждая пьеса уникальна по характеру и красоте музыки, более того, содержит свой яркий, неповторимый и, главное, понятный образ, что чрезвычайно важно для ассоциативно-образного восприятия начинающих, еще формирующихся музыкантов-пианистов. Стремление к программности является одной из характерных стилевых черт музыки для детей Г. Корчмара, где это проявляется особенно ярко и выражается в образных названиях пьес, в яркой эмоциональности музыки и звукоподражательности звучания фортепиано, т. о., в стремлении «изобразить» то, что предлагается в заголовках. Так, если пролистать альбом «*Музыкальные рисунки*», то с первых же страниц можно увидеть, что музыкальная линия с красноречивой мелодией и непростым ритмом имеет черты характерности и графичности. Например, пьеса «Задира» вся построена на пунктирных, «задиристых» интонациях и полностью должна звучать в динамике ***f***. «Плакса» – пьеса печального характера, поэтому композитор предписывает тихую динамику, нисходящие «плачущие» секундовые ходы. В пьесе «Бормашина», в основном, активность принадлежит партии левой руки, т. к. как изложение здесь связано с более мелкими длительностями, чем в правой, тогда как в «Пчелином хороводе» «жужжание» шестнадцатых проходит в правой руке, следовательно, она более активна.

Во многих произведениях учитываются технические трудности, с которыми обязательно сталкиваются начинающие пианисты, и Г. Корчмар щедро подсказывает, как их можно преодолеть. Например, с помощью пьес «Бормашина» и «Пчелиный хоровод» можно разобраться с координацией рук на клавиатуре при совместной игре обеих, что чрезвычайно актуально в младшем школьном возрасте. В таком случае предлагается принцип симметричного распределения фактурного материала в партиях обеих рук либо, напротив, ставятся прямо противоположные задачи. В некоторых пьесах вводятся различные штрихи в одновременном звучании. Так, в пьесах «Акробаты» (сюита

«*Циркачи*») и «Вьюга» (цикл «*Две поэтические картинки*») правой руке предписано играть legato, а левой – отрывистым staccato.

Красочные секундовые наслоения применены в пьесах «Задира» и «Болтун», к тому же звучание такой фактуры настраивает слух учащегося на кластерный принцип, характерный для современной музыки. Помимо этого использование секунд в пьесах имеет и практическое назначение, поскольку секунда – интервал чрезвычайно полезный в практике приобретения навыков исполнения двойных нот, что способствует еще и более полному вовлечению в процесс игрового аппарата – подключается к работе предплечье. Используется также техника martellato, т. е. чередующаяся игра двумя руками, в частности, по белым и черным клавишам. Здесь можно рассмотреть прообраз «техники двух клавиатур», о котором писал в своей работе, посвященной пианизму XX в., Л. Гаккель: «… ему дала жизнь, по-видимому, идея полигармонии (а может быть, руки “нащупали” на клавиатуре полигармоническое звучание); во всяком случае, техника двух клавиатур, или расположение рук только на белых и только на черных клавишах, широко распространена и применена весьма разнообразно» [1, с. 36]. Таким образом, ученик незаметно для себя начинает решать задачи координации рук.

«*Две характерные пьесы для фортепиано*» помогут приобщить юных пианистов к джазу. В обеих пьесах – «Негритянский напев» и «Ковбойский танец» – ярко представлены специфические гармонические обороты и характерные интонации. Синкопированный ритм и непростая акцентуация формируют у начинающих музыкантов слуховой опыт эстетики джазового мастерства.

Полифонические пьесы Г. Корчмара целесообразно выделить в особый раздел, хотя сам композитор считает, что его музыка «вся построена на полифонии. И есть там целый ряд пьес, которые стимулируют у изучающих, у молодого поколения, развитие навыков полифонического мышления, полифонической игры, независимости рук, слышание одновременно нескольких голосов»[2].

Фортепианный цикл «*Три полифонические пьесы*» знакомит учащихся с особенностями полифонии современности. Простота и естественность мелодических линий в этом цикле сочетаются с переплетением голосов, представляя собой произведения для начинающих пианистов (технические возможности которых еще весьма скромные), богатые по музыкальному языку и фактуре. Цикл и каждая пьеса в нем по-своему уникальны.

---

[2] Из интервью Григория Корчмара от 26 октября 2010 г.

Открывает цикл пьеса «Вдогонку». Это канон, выражающийся в полном и точном повторении нижним голосом мелодии верхнего. Пьеса состоит из двух разделов, в первом из которых сначала нижний голос «опаздывает», а во втором, наоборот, верхний голос подхватывает мелодию нижнего. Особенность этого канона заключается в том, что мелодии обоих голосов проводятся в разных тональностях, несмотря на одинаковые нотацию и штрихи: в правой руке знаков нет, поскольку мелодия в До мажоре, а в левой указаны знаки Ми-бемоль мажора. Характерно, что при горизонтальном сдвиге канон не звучит диссонантно. Создается уникальная иллюзия одновременного звучания двух совершенно различных тональностей, равноправных и не подчиненных друг другу, и только заключительный диссонанс сводит их воедино.

Рассмотрим пьесу «В зеркале». По фактуре она представляет собой построение мелодии в партиях обеих рук таким образом, чтобы возникало ощущение «зеркального отражения». Заметим, что впервые в XX в. прием «полной зеркальности» в детской музыке был применен Б. Бартоком в № 12 из Первой тетради «Микрокосмоса». У Г. Корчмара мелодия пьесы построена таким образом, чтобы добиться максимальной схожести, а гармония щедро сдобрена диссонирующими звуками, но ощущение тональности не исчезает, вполне закономерно и завершение в До мажоре. Отдельные элементы темы композитор использует как строительный материал для дальнейшего развития, например, когда проводит их в обратной последовательности, т. е., используя прием ракоходного движения. Это является своеобразной подготовкой к восприятию учениками музыки, созданной в новых, неклассических системах XX в. Пьеса имеет, кроме того, четкую направленность на формирование у учащихся ощущения опоры на клавиатуре: благодаря постоянному синхронному движению обеих рук, игровой аппарат маленького пианиста задействуется максимально.

Спорщики (рондо) – ритмически сложная пьеса. Замысловатое интонационное строение, смещение акцентов и удержанные ноты создают ощущение ритмической неустойчивости и отсутствия тонального центра. Даже завершающий аккорд диссонирующий, он и остается неразрешенным. Особенность данного произведения заключается в том, что партии обеих рук проводятся в разных тональностях и каждая из них как бы пытается утвердить свою тональность.

Произведениями крупной формы Г. Корчмара являются «*Уроки учителя*» и *Сонатина*.

Цикл «*Уроки учителя*» состоит из семи вариаций на тему из «Размышления» С. Вольфензона, он написан к юбилею Учителя и исполнен под аплодисменты на вечере благодарных учеников. По

форме это вариации, причем Корчмар обращается к принципу жанрово-характерного варьирования. Все вариации имеют названия и воплощают самые яркие и узнаваемые особенности того или иного жанра – вальса, марша, фугетты, жиги и др.

Принцип стилевого варьирования, столь важный для композиторского стиля Г. Корчмара[3], становится очевидным и значимым для построения данного цикла. Отметим, что стилевое варьирование стало одним из ярких явлений музыки XX в. «*Уроки учителя*» могут рассматриваться в качестве своеобразного пособия по особенностям средств музыкальной выразительности в контексте затронутого композиционного направления. В калейдоскопе жанров каждая вариация представляет собой законченную пьесу, свободно преломляющую материал темы. Таким образом, можно констатировать, что композитор предлагает в игровой форме, в своеобразной «игре в стили», познакомить юных музыкантов с различными жанрами и таким приемом композиторской техники, как стилевое моделирование. Исполнительская сложность заключается в целостном осмыслении цикла, предлагаемый далее методический разбор пьес направлен на стимуляцию педагога в решении оперативных задач, возникающих в процессе освоения цикла в классе фортепиано.

Тема «Размышления» создана С. Я. Вольфензоном в жанре прелюдии. Она носит элегический характер, написана в тональности си минор, но с усложненной гармонией.

1-я вариация «Вальс». Это меланхолический вальс, изложенный в двухчастной форме и имеющий гомофонный склад, он исполняется в свободном темпе (композитор предписывает con moto rubato). Тональным центром выступает ми минор, но завершается вальс в ре-диез миноре.

2-я вариация «Пионерский марш». Данная вариация проводится в Си мажоре. Тема приобретает энергичный, активный характер, в ее интонации проникает пунктирный ритм, вносящий остроту и задор. Марш написан в двухчастной форме, главная тема из партии правой руки перемещается в партию левой руки и возвращается назад только в окончании пьесы. Еще одной особенностью является далекое разведение регистров, что используется достаточно часто в современной музыке.

3-я вариация «Дуэттино». Композитор обращается к аккордовой фактуре, усложняет гармонию. Тема преобразуется, причем

[3] В этом направлении им созданы многие яркие произведения, такие, как «В мире Эдварда Грига», «Смертельное танго», «Дорогой Сергей Сергеич!» и др.

встречаются лишь отдельные ее элементы в противоположном мелодическом движении. Тональным центром является ми минор, но завершается пьеса красочным диссонансом. Партия правой руки представляет собой своеобразный дуэт. Очень важно, чтобы учащийся обратил внимание на это двухголосие.

4-я вариация «Скерцино». Тема значительно преображается. Музыка идет в очень быстром темпе, приобретает упругую моторику, благодаря отрывистому сопровождению в партии левой руки. Пьеса гомофонного склада со сложной гармонией, ее звучание острое и резкое. Мелодия партии правой руки построена на элементах главной темы с характерной акцентуацией. Композитор активно использует прием перекрещивания рук.

5-я вариация «Траурный марш». Пьеса написана в трехчастной форме с контрастной мажорной серединой. В интонациях главной темы вновь появляется пунктир, но в условиях медленного темпа он призван подчеркнуть не остроту, а передать скорбную эмоциональную окраску музыки. Добавляются форшлаги в басах и мелизмы в верхней мелодии. Динамически пьеса развивается по принципу большого crescendo к главной кульминации в среднем разделе и diminuendo к завершению вариации. Тональным центром может быть назван си минор, несмотря на излюбленное автором завершение на диссонирующей гармонии.

6-я вариация «Фугетта». Вариация представляет собой трехголосную фугетту-инвенцию. В заключительном совместном проведении голосов тема нижнего голоса представлена в увеличении, более крупными длительностями. Тональность си минор, но завершается эта фугетта, по классической традиции, в мажоре.

7-я вариация «Жига». Тональность заключительной вариации можно определить как расширенный Си мажор. Следует отметить, что завершается вариация и в целом весь цикл в тональности главной темы «Размышления», т. е., в си миноре. Причем, в окончании полностью проводятся два такта с точным повторением главной темы. Последняя вариация исполняется в очень быстром темпе (как настоящая жига – танец английских матросов), но к окончанию темп замедляется до начального движения исходной темы.

Сонатина, которая представляет собой трехчастный цикл, является талантливым воплощением композиторского письма XX в.

Первая часть – Allegro – открывается вступлением с аккордовым изложением и использованием техники martellato. Из интонации верхнего голоса, которая вызывает слуховые ассоциации с произведением Л. Бетховена «К Элизе» (в той же тональности ля минор), рождается тема главной партии. Побочная партия проводится в До-мажоре, что устанавливает медиантовые отношения. После разработки, построенной на синтезе элементов вступления с

материалами главной и побочной партий, следует реприза. Главная партия значительно сокращена и представлена только отдельными мотивами. Завершают часть аккорды вступления.

Вторая часть – Andantino – словно старинный Менуэт, очень грациозный и галантный. Andantino написано в Фа-мажоре, тональности нижней медианты по отношению к тонике. Гармония здесь также отличается сложностью и терпкостью, но диссонансы сглаживаются периодическим разрешением в консонансы. Форму можно определить как сонатную. Главную партию предваряет вступление лирического характера, в духе ноктюрна. Следует отметить, что интонационно начало фразы смещено на слабую затактовую долю, что создает ощущение ритмической зыбкости. Такое же интонационное смещение продолжается и в контрастирующей главной партии побочной, с отрывистым, терцовым сопровождением в партии правой руки и мелодией в левой (используется прием перекрещивания рук). Разработка в своем развитии строится на элементах главной и побочной партий, причем композитор применяет излюбленную им ракоходную технику в проведениях отдельных мотивов вступления. Реприза зеркальная, с сокращенным проведением главной и побочной партий. Завершает часть расширенная кода с варьированной темой вступления.

Стоит обратить внимание на несомненное моделирование в Andantino стиля медленных частей из моцартовских циклов, только гармонически раскрашенных на новый лад (ведь зачастую слышатся даже джазовые гармонии!). Парящая мелодия ярко украшена широкими, просторными ходами на большие интервалы. Пианисты начального уровня обучения приобретают ощущение «большой руки», начинают управлять ее внутренним сводом.

Третья часть – Rondo (Allegretto) – это яркий финал, написанный в основной тональности ре минор (субдоминанта по отношению к тонике первой части) и обильно насыщенный диссонансами. В музыкальную ткань финала, имеющего форму рондо, включены фрагменты с остинато, с полифонизацией многоголосной фактуры, но к завершению части количество голосов уменьшается и фактура разряжается. Динамика также претерпевает изменения, т. к. как звучность сводится к *pp*. Таким образом, в заключительной части Сонатины перед учащимися композитор ставит сложные исполнительские задачи: осмыслить форму рондо; услышать сложно организованное многоголосие в фактуре; соблюдать ровность в условиях сложного размера: 8/8 (3+3+2) и синкопированного ритма.

В целом *Сонатина* – произведение впечатляющее и талантливое, совершенно не заигранное. Г. Корчмар как будто стремится соединить традиции далеких музыкальных эпох. Это ему блестяще удается, и

сонатная форма символизирует «музыкальную истину», понятную во все времена.

Материалы настоящей статьи созданы в помощь преподавателям ДШИ, стремящимся к обновлению педагогического репертуара в классе фортепиано пьесами современных композиторов. Нами выполнена методическая классификация произведений Г. Корчмара, основанная на принципах профессиональной направленности, доступности, адаптивности, соблюдения направленности «от простого – к сложному». Методические рекомендации в отношении пьес, рассмотренных в рамках статьи, помогут преподавателям в выборе учебных действий, безусловно, в сочетании с индивидуальным подходом к каждому ученику. Композитор Г. Корчмар – сам пианист по образованию – понимает, на какую музыку нужно ориентироваться в музыкальном воспитании начинающих пианистов, какого рода музыкальный язык они должны учиться воспринимать.

Резюмируя, хотелось бы отметить, что яркое дарование и высочайший профессионализм Григория Корчмара подарили начинающим пианистам прекрасные произведения в различных жанрах, которые смогут украсить любое выступление юных музыкантов, и, безусловно, эта музыка обогатит педагогический репертуар детских школ искусств.

Список литературы

1. Гаккель Л. Фортепианная музыка XX века: очерки. Л.: Советский композитор, 1990. 288 с.
2. Грохотов С. Шуман и окрестности. Романтические прогулки по «Альбому для юношества». М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006. 240 с.
3. Курносова С. Стилевые горизонты музыки Григория Корчмара // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы конф. – Одесса: Черноморье, 2010. Т. 31. Искусствоведение, архитектура и строительство. С. 48–55.
4. www.wikipedia. ru

METHODICAL ASPECTS IN STUDYING PIECES FOR CHILDREN BY GREGORY KORCHMAR IN PIANO CLASS OF MUSICAL SCHOOL

S. Kurnosova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

The object of this article is to find possibilities for broadening children's pedagogical repertoire in piano class of musical school with pieces by modern composers. The main goals are: 1) to examine problems appearing on introducing pieces by Gregory Korchmar to the repertoire of musical schools; 2) to make methodic analysis of his pieces composed for children.
***Keywords**: music for children, G. Korchmar, methodic, pedagogical repertoire, forming pianism with beginners in music.*

Об авторах:

КУРНОСОВА Светлана Евгеньевна – аспирантка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, корреспондент редакции газеты «Педагогические вести», (190031, Санкт-Петербург, пр. Московский, д. 4, кв. 13); e-mail: svetotysik@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 162-166

УДК 378.126:005.336.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

И.Д. Лельчицкий, В.А. Ершов, С.Ю. Щербакова

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме классификации профессиональных позиций преподавателя и их соответствия требованиям компетентностного подхода.

Ключевые слова: *профессиональная позиция, позиция предметника, позиция методиста, позиция педагога, компетенция, компетентностный подход.*

В условиях постиндустриальной цивилизации эволюция общественных институтов все более зависит не столько от технологий, техники и уровня профессиональной подготовки работника, сколько от качества развития его личности. Именно личностные духовные ценности индивида, формирующиеся в различных образовательных пространствах, являются тем фундаментальным основанием, которое определяет то, как будут использованы технические достижения цивилизации.

Нельзя игнорировать тот факт, что в обществе повышается роль институтов образования, отвечающих за создание условия для развития личностных духовных качеств индивидов. Эффективность функционирования данных институтов, в свою очередь, определяется качеством подготовки профессионально-педагогических кадров, их пониманием сущности своей профессиональной позиции и миссии.

В контексте исследуемого вопроса под профессиональной позицией преподавателя мы понимаем систему интеллектуальных, волевых, ценностных и эмоционально-оценочных отношений к миру в целом и педагогической деятельности в частности, что не противоречит существующим в педагогической науке положениям [2, с. 24–25]. Вместе с тем профессиональную позицию необходимо рассматривать как интегративный элемент личности педагога, т. к. она, с одной стороны, неотделима от его личностных характеристик, с другой стороны, влияет на их эволюцию. Таким образом, профессиональная позиция – важнейший, определяющий элемент деятельности преподавателя в рамках образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что преподаватель высшего учебного заведения, занимая определенную функциональную позицию, может

ошибочно ее квалифицировать. Иначе говоря, не каждый называющий себя педагогом выполняет именно педагогическую функцию в образовательном процессе. Очевидно, что оценка профессиональной позиции должна осуществляться не только посредством самоквалификации, но и опираясь на результаты профессиональной деятельности. Данный факт определяет значимость разработки показателей и индикаторов, на основании которых сам преподаватель, а также внешний эксперт смогут квалифицировать профессиональную деятельность преподавателя как педагогическую или как не отвечающую сущности педагогического.

Для более рельефного очерчивания сущности педагогической деятельности и педагогической позиции считаем необходимым предложить следующую классификацию возможных профессиональных позиций преподавателя: *позиция предметника, позиция методиста, позиция педагога,* – основанную на различных ценностных подходах к пониманию сущности профессиональной роли преподавателя.

В своем модельном проявлении *преподаватель-предметник* ориентирован прежде всего на развитие предметного содержания, а также развитие себя как его носителя. В системе отношений, к которым открыт преподаватель-предметник, не предполагается студент, если тот не является сам ценителем предметного содержания. Студент, испытывающий затруднения в освоении предлагаемого преподавателем-предметником материала, вызывает у него негативную реакцию, которая может проявляться в различных формах от игнорирования вопросов студента до высказывания негативных суждений о его личности. Для преподавателя-предметника не являются актуальными личностные и научные потребности и интересы студента, а также его профессиональный рост. Интерпретируя характерные черты профессиональной деятельности преподавателя-предметника, следует подчеркнуть, что учащийся в рамках данной позиции является лишь средством работы с предметным содержанием.

Позиция преподавателя-предметника не соответствует требованиям компетентностного подхода, в рамках которого одной из основных задач преподавателя является создание условий, способствующих приобретению образовательного, социального, профессионального или иного опыта [3, с. 20–26]. Рассматривая студента лишь в качестве средства работы над предметным материалом, преподаватель-предметник не ориентирован ни на создание условий для формирования профессионального опыта у студента, ни, тем более, на развитие его личности.

Преподаватель-методист, не ограничиваясь знанием предметного содержания, владеет системой методов, технологий и методик, которые позволяют ему успешно организовать процесс

обучения студента. В системе отношений, к которым открыт преподаватель-методист, кроме предметного содержания присутствуют методики и студент. В качестве ключевой ценности преподавателя-методиста следует назвать ценность человека познающего. Однако преподаватель-методист не задается вопросом роли знания и познания для личности индивида. Для него не является значимым тот факт, что индивид в силу уровня своего развития может быть не готов не только к освоению определенного знания, но и к его адекватному осмыслению. Вместе с тем не вызывает сомнения, что не всякое знание приносит пользу жизнедеятельности студента в силу его возрастных или индивидуальных особенностей.

В русле компетентностного подхода позиция преподавателя-методиста является продуктивной, но лишь в определенной степени. Деятельность преподавателя-методиста, основанная на ценности человека познающего, ориентирована на создание условий для освоения опыта познавательной деятельности, а опыт, как подчеркивают исследователи, является неотъемлемым компонентом любой компетенции.

Следует подчеркнуть, что преподаватель-методист лишь отчасти решает задачи, которые являются актуальными для компетентностного подхода в организации образовательного процесса, что связано с недостаточно полным пониманием преподавателем-методистом структуры компетенции. Согласно нашей позиции любая компетенция может быть описана как система, состоящая из ряда компонентов, среди которых можно выделить универсальные: знание о сущности и различных аспектах деятельности; умения и навыки осуществления деятельности; опыт данной деятельности; личностные качества, позволяющие успешно реализовывать деятельность [3, с. 103 – 104]. Опираясь на данный подход, можно утверждать, что преподаватель-методист в своей профессиональной деятельности создает условия для формирования у студентов большинства компонентов профессиональной компетентности. Однако в силу особенностей данной позиции он не ориентирован на обеспечение формирования личностных качеств, значимых для успешного освоения определенной компетенции, о чем говорилось выше.

Сущность педагогической позиции преподавателя определяется его пониманием сущности педагогической деятельности. Следует подчеркнуть, что ведущим критерием педагогического как такового является создание условий для личностного развития студента. *Преподаватель-педагог* рассматривает предметное содержание и используемые им методики лишь как средства решения педагогических задач по обеспечению условий для становления личности студента как будущего профессионала, а также как участника многообразных

социальных отношений. Преподаватель-педагог открыт к более широкому спектру отношений в образовательной системе. Прежде всего он готов к отношениям со студентом как соработником не только по освоению учащимся системы компетенций, но и по саморазвитию, что отмечали еще древние римляне – «уча – учусь». Ведущей ценностью преподавателя-педагога является человек развивающийся, а результатом – самореализующаяся посредством саморазвития личность, что и определяет сущностные характеристики его профессиональной позиции и соответственно деятельности.

Предложенный выше тезис требует своего уточнения в контексте наполнения конкретным содержанием понятия «человек развивающийся». Следует отметить, что при существующем многообразии трактовок развития личности остаются открытыми вопросы направленности развития, а также критериев, на основании которых можно утверждать о том, что выбранное направление развития выдерживается. Именно отсутствие ответов на означенные вопросы и не позволяет описать педагогическую позицию в ее максимальной конкретизации, чтобы обеспечить теоретические условия для разработки проектов педагогической деятельности.

Для решения означенной проблемы необходима организация дискуссии всех заинтересованных сторон, к которой мы приглашаем на страницах данного издания. Однако с полной уверенностью можно утверждать, что профессиональная позиция преподавателя-педагога соответствует требованиям компетентностного подхода, т. к. ориентирована на формирование субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития.

Вышеизложенное позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, профессиональная позиция преподавателя в своих модельных проявлениях может быть представлена как позиция предметника, позиция методиста, позиция педагога. Во-вторых, лишь позиция преподавателя-педагога, которая строится на ценности «человек развивающийся», в полной мере отвечает требованиям компетентностного подхода. В-третьих, разрешение вопроса сущности педагогической позиции актуализирует проблему направленности развития личности в русле компетентностного подхода.

Список литературы

1. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т., 2010. 180 с.

2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 576 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

PROFESSIONAL ROLE OF A UNIVERSITY TEACHER WITHIN THE CONTEXT OF COMPETENCY BUILDING APPROACH

I. Lelchitsy, W. Ershov, S. Shcherbakova

Tver State University

The article addresses the classification of a university teacher's roles and the corresponding requirements of competency building approach.
Keywords: *professional role, subject teacher's role, director of instruction role, pedagogue's role, competency, competency building approach.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич–кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики социальной работы и социальной психологии ГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), pedagogika_srkaf@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математических методов современного естествознания, ГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), pedagogika_srkaf@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 167-176

УДК 378:316.647.5

СУЩНОСТЬ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТА

Ю.В. Лопухова

Самарский государственный архитектурно-строительный университет

В результате выявления одного из «симптомов» происходящих в общественной жизни изменений – стремления людей жить сообща, решать проблемы современности на нравственной основе – обосновывается возможность реализации идеи толерантности в «пространстве подлинности» как аксиологическом пространстве, выявляется форма существования воспитания толерантности студентов, обосновывается сущность аксиологического пространства воспитания студентов.

Ключевые слова: *мораль, ценность, толерантность, ценностное отношение, воспитание, аксиологическое пространство воспитания, студент.*

Воспитание толерантности студентов – важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает деятельность всех образовательных учреждений, в том числе и вуза, функционирующего в условиях социально-экономических перемен, влияющих на моральное пространство, в котором живут студенты.

В настоящее время стало очевидным, что без воспитания толерантности студентов не удастся прийти к взаимопониманию между людьми, исповедующими различные ценности, придерживающимися различных нравственных взглядов относительно происходящих в обществе и стране изменений; к взаимности, порождающей моральный резонанс между различными ценностными мирами; не удастся снять моральное отчуждение, являющееся препятствием для единения людей на пути решения ими многообразных проблем современности, для жизни сообща в многоликом меняющемся мире на основе морального закона, который побуждает человека уважать жизненные миры других людей; преодолеть нравственное напряжение, являющееся одним из следствий утраты моралью своей очевидности, пессимистический взгляд на нравственность человека, порождающий равнодушие, потерю надежды на справедливость, милосердие и т.д.

Современную ситуацию в деятельности образовательных учреждений можно и следует привязывать к фактору воспитания толерантности студентов, поскольку образующие содержания

толерантности ценности, выражая «линию сердца» [9, с. 19], служат ограничением для конфликтов и насилия, устраняют опасность того, что люди разбредутся по своим культурным нишам, а их истины и «сердца» никогда не встретятся.

Толерантность является гарантом стабильности в обществе, во внутренней безопасности государства, общества, личности, солидарности людей на пути их движения к ориентиру, указываемому толерантностью, – взаимопониманию и взаимопринятию, добру, благу. «Безусловное существо добра заключает в себе и полноту блага» [9, с. 168], а «нравственное добро по самому существу своему есть способ действительного достижения настоящего блага» [9, с. 168].

Выбор, сделанный большинством людей в пользу ценности толерантности, делает их солидарными в стремлении к жизни сообща. Солидарность, как подчеркивает В.С. Соловьев, далеко не то же самое, что всеобщее благополучие, под которым всякий имеет право понимать все, что ему угодно [10, с. 154]. Этим благополучие и отличается от нравственного добра. «Нравственное добро, определяемое не личным произволом, а всеобщим разумом и совестью, есть по необходимости одно и то же для всех» [10, с. 154].

В солидарности, понимаемой как общность интересов, единодушие, воспроизводятся значимые для людей ценности, которые, «двигаясь» от человека к человеку, высвечиваясь новыми гранями, порождая моральный резонанс, отражают нравственную сущность людей: «Это проникновенная сопричастность человечности как общей “родовой сущности” друг друга, сопричастность, где сливается социально-общее и индивидуально-личностное гуманное начало жизни. Эта сопричастность, этот моральный резонанс может наиболее интенсивно протекать при весьма различном “балансе” схожести и различия душевных качеств индивидов. Все зависит от нравственного содержания этих качеств, их стыковки в эффективно действующую, устойчивую и радостную систему межличностных отношений» [11, с. 159–-160].

В практике образования такое понимание проникновенной сопричастности, морального резонанса, вызываемого ответным «звучанием» нравственных миров, должно составить основу для целенаправленного воспитания толерантности студентов в современном вузе. Толерантность как безусловное благо для людей, стремящихся жить сообща и противостоять терроризму, экстремизму, создает условия для морального резонанса, проникновенной сопричастности, отражающей нравственную сущность человека, снимает нравственное напряжение в отношениях между людьми.

Отношения между людьми есть пространство морали, которая «и есть та самая человечность, без которой отношения людей никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера» [4, с. 23].

Мораль предписывает, повелевает человеку быть человечным, толерантным. Предписания морали получают свое обоснование в нравственных взглядах, в общих ее понятиях, которые, «представляя собой виденье, оценку, своеобразное осмысление социальной действительности, способны подводить индивида к убеждению о приемлемости, справедливости, ценности определенной системы нравственных императивов» [7, с. 63]. Одним из таких императивов является императив толерантности, которая в форме обращаемости порождает взаимность, взаимопонимание, моральный резонанс на уровне отношений между людьми, взращивает нравственную сущность человека.

В нашей работе речь идет о толерантности на уровне отношений между людьми, а не на уровне культур, конфессий. Идея толерантности (априорное равенство культур и признание несоизмеримых базовых ценностей), несмотря на то, что, как подчеркивает О. Хома, потерпела неудачу в политическом аспекте (провал мультикультурализма в Европе), представляется вполне эффективной в других сферах [13, с. 54].

Точку зрения, близкую к точке зрения О. Хома о неудаче толерантности в политическом аспекте, мы находим у Е.К. Быстрицкого, подчеркивающего, что ситуация толерантности, независимо от непрекращающихся апелляций к человеческой терпимости, терпит поражение за поражением. О таких неудачах в упрочении ситуации толерантности свидетельствует хотя бы то, что конфликты продолжаются [2, с. 76].

Одной из таких сфер, в которой возможны реализация идеи толерантности и создание ситуации толерантности, является нравственно-ценностная сфера, т. е. «сфера обращения к предельным вопросам, предельным, далеко выходящим за грань конкретной деятельности смысла жизни» [1, с. 287]. Одним из таких смыслов жизни, вырабатывающим «общие принципы, которые в разных ситуациях и деятельностных пересечениях могут быть реализованы разными внешними (но едиными по внутренней сути) действиями» [1, с. 291] в «пространстве подлинности» [1, с. 289] как аксиологическом пространстве, является толерантность, которая, будучи встроенной в содержание культуры и морали, не только восстанавливает связь времен, вещей, деяний, но и, делая связь между субъектами культур, между людьми конструктивной, обеспечивает решение старой новой задачи: наладить отношения между людьми с различными взглядами, ценностями, идеалами, устремлениями, людьми, выбирающими благо для себя и для другого человека.

В предписаниях морали, как подчеркивает А.И. Титаренко, фиксируется только «симптом» изменений, происходящих в общественной жизни, особый прием ориентации человека в мире [12, с. 13].

Одним из «симптомов» происходящих в общественной жизни изменений является стремление людей жить сообща, решать проблемы современности на нравственной основе. Такое стремление опирается на мораль, обладающую приемами ориентации человека в мире, в социальной действительности. Одним из таких приемов является нравственность. «Нравственность – особый прием ориентации человека в социальной среде, в частности избирательный, коммуникативный и ценностно-конструктивный» [12, с. 16].

Такая ориентация дается человеку взглядами на добро, на справедливость, на милосердие, на ненасилие, требование которых, как подчеркивает А.А. Гусейнов, представляет собой конкретизацию золотого правила нравственности. Золотое правило нравственности требует поступать так, как человек хотел бы, чтобы по отношению к нему поступали другие люди. Но человек не может хотеть по отношению к себе насилия, потому что насилие отрицает за ним само это право хотеть чего бы то ни было [4, с. 33].

Мораль через свою систему ценностей дает студенту ориентацию на отношения между людьми посредством взглядов на ценности, образующие содержание толерантности, выполняющей функцию ориентира в отношениях студента с другими людьми, которые (отношения), повторим еще раз, есть пространство морали.

В нашей работе речь идет о воспитании толерантности студентов как их приобщении к ценностям, образующим содержание ценности толерантности. А потому речь должна идти не о моральном пространстве, а об аксиологическом пространстве, которое создается преподавателем вуза. Аксиологическое пространство входит в содержание пространства морали или морального пространства. Это объясняется тем, что аксиология как учение о ценностях является отраслью этического знания, которое не ограничивается только знанием о ценностях. Это во-первых. Во-вторых, речь должна идти не просто об аксиологическом пространстве, но об аксиологическом пространстве воспитания студентов. В данном случае мы сознательно сужаем пространство, ведя речь об аксиологическом пространстве воспитания студентов.

Обоснование деятельности преподавателя вуза, ориентированного на создание такого пространства, из которого студент «черпает» ценности, образующие ценностный ряд толерантности, связано, во-первых, с раскрытием сущности и содержания аксиологического пространства воспитания толерантности

студентов. Во-вторых, с обоснованием адекватной содержанию такого пространства деятельности преподавателя, с помощью которой он данное пространство создает. В-третьих, с выявлением формы существования воспитания как приобщения студентов к ценностям.

Такой формой существования воспитания, на наш взгляд, могут и должны стать ценностные отношения, которые обнаруживают себя (проявляются) в ценностно-ориентационной деятельности преподавателя вуза, с помощью которой он создает аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов и в ценностно-ориентационной деятельности студента. Утверждение о том, что формой существования воспитания могут и должны стать ценностные отношения, базируется на понимании воспитания как приобщения студента к ценностям, формирования у него системы ценностей, которые предстают именно как отношение и возникают в объектно-субъектном отношении.

При этом ценности, образующие ценностный ряд толерантности, являются одним из «полюсов» ценностного отношения. Ценностное отношение есть и форма существования воспитания толерантности студентов, и форма проявления себя (ценностное отношение) в ценностно-ориентационной деятельности преподавателя вуза и студента.

Раскроем сущность понятия «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов».

Раскрытие сущности аксиологического пространства воспитания толерантности студентов осуществляется нами в особом методологическом ракурсе – сквозь призму морали как пространства отношений между людьми, как мира ценностей.

Понятие «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов вуза» содержит слова «аксиологический» и «воспитание». Термин «аксиологический» используется аксиологией для описания ценностного сознания, для выявления значений понятия «ценность» и т.д. Данный термин, получивший широкое распространение и в педагогической науке, используется для обоснования сущности и содержания ценностно-ориентационной деятельности. Термин «воспитание», не являясь уже чисто педагогическим, используется и другими науками, в частности аксиологией, о чем речь шла выше при раскрытии аксиологического аспекта явления воспитания.

Возможно ли «объединение» в одном понятии терминов, относящихся к различным наукам? Если да, то, какой из них несет основную смысловую нагрузку в понятии «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов вуза»?

Употребление слов «аксиологический» и «воспитание» при построении понятия «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов вуза» теоретически оправдано и целесообразно, потому что мораль, мир которой есть мир ценностей, имея всепроникающий характер, предписывает, каким быть студенту в ситуации толерантности.

Мы обосновываем сущность аксиологического пространства воспитания толерантности студентов, исходя из термина «аксиологический», хотя основную смысловую нагрузку в понятии «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов», если оно исследуется в рамках объекта и предмета педагогической науки, несет термин «воспитание».

Свое содержательное наполнение аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов в рамках объекта педагогической науки получает через привлечение термина «аксиологический», т. е. относящейся к ценности. Это позволяет исследовать явление такого пространства в рамках аксиологии как учения о ценностях. Однако основную смысловую нагрузку в понятии «аксиологическое пространство воспитания толерантности студента», подчеркнем еще раз, несет термин «воспитание», указывающий на деятельность воспитания как педагогическую деятельность.

Формирование такого понятия, как «аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов», равно как и любого другого понятия, подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение понятия влияет как социокультурный и нравственно-ценностный контекст жизни общества, описание которого было представлено выше, так и познавательная ситуация, характеризующаяся «переоценкой» ценностей, которая осуществляется на основе знания о понятиях морали, обладающих, повторим еще раз, значением ценностей. Обладающие значением ценностей понятия морали или понятия морального сознания, как подчеркивает А.В. Разин, «служат для выражения различных сторон нравственного отношения (ценностного отношения. – Ю.Л.) человека к действительности, производства общих оценок самой реальности и поступков отдельных людей с точки зрения их желательности, или наоборот, нежелательности для нормального существования общества и для счастья человека» [8, с. 427]. Следует также отметить, что в ситуации «переоценки» ценностей на основе знания о понятиях морали понятия «справедливость», «милосердие», «верность», «взаимопонимание», «внимательность», «доверие», «достоинство» и др., обладающие значением ценностей (входящих в ценностный ряд толерантности) понятия морали, выражают структуру ценностных

отношений, «образующихся в их контексте требований» [5, с. 252] к студенту.

Особое значение в связи с раскрытием сущности аксиологического пространства воспитания толерантности студентов вуза имеют идеи М.С. Кагана об аксиологическом пространстве. Так, решая задачу обоснования ценностного значения пространства как формы материального бытия, М.С.Каган подчеркивает, что пока мы имеем дело с пространственными отношениями как таковыми, т. е. «в-себе-и-для-себя-бытии», то все их характеристики (внутреннее и внешнее, симметричное и асимметричное и др.) предстают качественно однородными. Однако как только мы начинаем рассматривать пространство не само по себе, а в отношении к человеку как субъекту, оно мгновенно становится субъективированным, т. е. приобретает ценностную значимость [6, с. 73].

Как видим, в центре внимания ученого находится проблема рождения ценности из объективной предметности бытия: пространство как форма материального бытия приобретает аксиологическую модальность значимого для человека тогда, когда оно рассматривается в отношении к человеку.

Аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов с этой точки зрения приобретает аксиологическую модальность значимого для человека тогда, когда оно рассматривается в отношении к студенту. Однако аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов не есть форма материального бытия. Оно, отражая онтологическую модальность сущего, есть форма нравственно-ценностного в том смысле, как это понимает Б.С. Братусь.

Аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов есть пространство подлинности существования ценностей, входящих в ценностный ряд толерантности, образующих содержание толерантности как сложной ценности. В этом нам видится сущность аксиологического пространства воспитания толерантности студентов, которая (сущность) «светится в самой себе видимостью» [3, с. 269], а «точка зрения сущности представляет собой точку зрения рефлексии» [3, с. 265].

«Мы рефлектируем, – пишет Гегель, – о предмете или размышляем о нем, поскольку именно здесь предмет не признается нами в его непосредственности, мы хотим познать его как опосредованный … Одним лишь блужданием из одного качества в другое и одним лишь переходом из качественного в количественное и наоборот дело еще не окончено – имеется в вещах нечто пребывающее, и это пребывающее есть прежде всего сущность» [3, с. 265].

Такое понимание Гегелем сущности, которая, светясь в самой себе видимостью, представляет собой точку зрения рефлексии,

благодаря которой предмет размышления познается как опосредованный, а пребывающее в предмете есть прежде всего его сущность, дает нам основание утверждать, что пребывающее (смысл) в образующих содержания ценности толерантности ценностях есть та сущность, которая, светясь в самой себе видимостью, характеризует аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов как пространство подлинности существования ценностей.

Итак, сущность аксиологического пространства воспитания толерантности студентов заключается в том, что пребывающее (смысл) в образующих содержания ценности толерантности ценностях, светясь в самом себе видимостью, характеризует аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов как пространство подлинности существования ценностей.

Такое пребывающее (смысл) в реализуемых преподавателем вуза ценностях, будучи реальным его отношением к студенту, к человеку, указывает на особое пространство – аксиологическое пространство воспитания толерантности студентов, создаваемое ценностно-ориентационной деятельностью.

Из раскрытой нами сущности аксиологического пространства воспитания толерантности студентов становится понятной диалектика сущности и существования деятельности воспитания толерантности студентов.

Сущность деятельности воспитания толерантности студентов состоит в том, что опосредование преподавателем вуза и студентами отношений и связей между ними происходит внутри целостности, какой является аксиологическое пространство воспитания толерантности, связанного (воспитания) с приобщением студентов к ценностям. Опосредование отношений и связей внутри целостности, в которой пребывающее (смысл) в образующих содержания ценности толерантности ценностях светится в самом себе видимостью, – это путь «движения» ценностей от преподавателя к студентам и от студентов к преподавателю, которое превращает возможное в действительное – толерантность.

Когда преподаватель вуза, опосредовав отношения и связи на основе рефлексивного их анализа, начинает их соотносить не только с собой (личностными, профессиональным качествами, своими ценностями и т.д.), но и со студентами (их личностными качествами, ценностями), то в действие вступает диалектика существования деятельности воспитания, диалектика существования ценностно-ориентационной деятельности студентов. Деятельность воспитания, формой которого является ценностное отношение, обеспечивает взаимовлияние ценностных миров преподавателя и студентов,

опосредствующим звеном которого является студент, его цели, ценности, оценки, мотивы и т.д.

Диалектика существования деятельности воспитания как единство опредмечивания и распредмечивания создает условия для существования аксиологического пространства воспитания толерантности студентов.

Понимание диалектики сущности и существования деятельности воспитания на основе рефлексивного ее анализа показывает, что движение деятельности воспитания начинается тогда, когда преподаватель, опосредовав отношения и связи со студентами внутри себя, выдвигает на основе их осознания и осмысления цели и задачи предстоящей совместной ценностно-ориентационной деятельности со студентами, связанной с осуществлением ценностей, выражающих «линию сердца» на пути «строительства» добродетельного, толерантного студента.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. С. 284–298.
2. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и методология толерантности // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 74–87.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. 452 с.
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
5. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 388 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
7. Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 50–105.
8. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
9. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
10. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
11. Титаренко А.И. Антиидеи: Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
12. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7–49.

13. Хома О. Философские культуры: терпимость, толерантность и признание // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 54–65.

THE ESSENCE OF THE AXIOLOGICAL SPACE OF THE EDUCATION OF THE STUDENT TOLERANCE

Yu.V. Lopukhova

Samara State Architectural Building University

This article substantiates the opportunity of using the ideas of tolerance in «the area of authenticity» as the axiological space; reveals the form of existing of education of students' tolerance; presents the essence of the axiological space of the education of students as the result of changes in the modern society – the aspiration of people live together and solve their problems on the moral basis.

***Keywords**:morals, values, tolerance, valuable relations, education, the axiological space of education, a student*

Об авторе:

ЛОПУХОВА Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет» (443003, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 194), e-mail: pednauka@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 177-187

УДК 378:303.09

МОДЕЛЬ АНАЛИЗА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Максимова

Саратовский государственный социально-экономический университет

Обоснована необходимость модели анализа системы профессионального образования для предотвращения некорректного толкования процессов вследствие экстраполирования результатов исследования из одной области знания в другую. В зависимости от цели анализа выделены и охарактеризованы его четыре уровня: контекстуальный, дескриптивный, компаративный, прогностический. Определены принципы моделирования системы профессионального образования: уникальности, сохранения границ проблемного поля, фреймовой структуры системы, информационного баланса, партисипативности, вариативности.

Ключевые слова: *система профессионального образования, модель анализа, уровень анализа, принцип моделирования.*

Для всестороннего анализа системы профессионального образования необходимо разработать модель, определяющую границы анализа и структурирующую его. Она обеспечит многоуровневую оценку состояния и эволюции системы профессионального образования на основе выявления закономерностей развития отдельных её компонентов и их обусловленности внутренними и внешними факторами. Значимость такой модели возрастает также и из-за междисциплинарного характера исследуемого феномена: вопросы профессионального образования анализируются социологами, психологами, экономистами, педагогами. Порой результаты исследования одной области научного знания экстраполируются на весь феномен, что вызывает некорректное толкование. Поэтому требуется смоделировать процесс анализа системы, а затем в зависимости от целей анализа адаптировать его под конкретные внешние и внутренние условия.

Создание модели анализа преследует несколько целей: оценить состояние системы профессионального образования, выявить изменения элементов системы во времени, определить основные факторы, вызывающие изменения, спрогнозировать дальнейшее развитие системы профессионального образования. В соответствии с названными целями целесообразно выделить несколько уровней анализа: контекстуальный, дескриптивный, компаративный, прогностический.

Контекстуальный уровень анализа системы профессионального образования – это объяснение закономерностей её развития процессами, происходящими за её пределами и обеспечивающими её изменчивость. В широком смысле контекстуальный уровень объединяет социокультурные и экономические процессы, очерчивая парадигму профессионального образования и определяя адекватную форму его развития. В узком смысле контекст – это образовательная среда, в которой происходит процесс профессионального становления от профессиональной ориентации до адаптации в трудовом коллективе. В первом случае определение контекста носит теоретический характер и состоит в выявлении культурных, экономических, социальных причин, обусловливающих актуализацию одной из известных парадигм профессионального образования. Во втором случае контекст имеет практико-ориентированный характер и связан с разработкой формата образовательного процесса, отвечающего требованиям становления профессиональной культуры будущих специалистов.

В любом из значений контекста имеется взаимообусловленность системы профессионального образования и социума, причём характер влияния системы профессионального образования на развитие социума, как отмечает Л.И. Анищева, определяется той ступенью, на которой она сформирована. Так, на ступенях возникновения и становления она влияет на развитие в регионе, а на ступенях зрелости и преобразования интегрирует в международную образовательную среду [1, с. 24].

Система профессионального образования эволюционирует вместе с культурой труда. Характеристики труда создают контекст развития профессионального образования и в широком, и в узком смысле. В широком смысле – в обществах ручного, машинного, интеллектуального труда – система профессионального образования имеет свои особенности. В узком смысле характеристики труда определяют специфику образовательного процесса. Представители русской научной традиции (К.Д. Ушинский, В.С. Соловьев, Д.И. Менделеев) рассматривали труд как единство трёх составляющих – технико-организационной (как набор осуществляемых функций), социально-экономической (как обеспечение благосостояния) и духовно-нравственной (как мера удовольствия, основа нравственного благополучия). Следование данной традиции требует в процессе профессиональной подготовки специалиста уделять внимание развитию всех названных составляющих.

Дескриптивный уровень анализа системы профессионального образования – это описание названной системы в виде совокупности взаимосвязанных элементов с позиции системного подхода. Признаки системы (целостность, суммативность, совокупность связей между элементами, незамкнутость, сохранение непрерывности в ходе

эволюции) в полной мере характеризуют профессиональное образование.

Так, целостность присуща профессиональному образованию в силу того, что оно всегда рассматривается как структурное единство составляющих его элементов, находящихся в качественно неразрывной связи (цели и задачи, программы и стандарты, организация образовательного процесса, трудоустройство выпускников, финансирование и управление учебным заведением и т.д.). Суммативность акцентирует самостоятельность каждого из элементов и их потенциальную возможность стать отдельной системой. Так, имеет место система организации образовательного процесса на разных уровнях профессиональной школы, система многоканального финансирования. Совокупность связей между элементами фактически определяет возникновение системы как таковой. Каждый из элементов профессионального образования, являясь относительно самостоятельным, дополняет другие элементы. Например, отсутствие финансирования делает существование системы невозможным, недостаточно развитое управление и контроль затрудняют работу профессиональной школы. Незамкнутость системы профессионального образования предполагает тесную связь с внешней средой, в роли которой выступает и культура и социальные условия. Это приводит к сохранению непрерывности, когда профессиональное образование обеспечивает переход от одной точки социокультурного развития к другой через концентрацию социокультурного опыта.

К основным элементам системы профессионального образования относятся учреждения основного и дополнительного образования, программы и стандарты, образовательные средства и методы, отношения субъектов образовательного процесса, программы трудоустройства выпускников, практика организации внеучебной жизни студентов и т. д.

Наличие большого количества составляющих профессионального образования делает возможной их классификацию по разным категориям. Так, например, Л.И. Анищева характеризует содержание профессионально-образовательной системы как объединение трех подсистем: личностно-профессионального развития, институциональную, средовую [1, с. 18]. Подсистема личностно-профессионального развития инициирует реализацию инновационного потенциала субъектов образования, укрепляет у них способность к созданию уникального образовательного и научного продукта. Институциональная подсистема сохраняет преемственность традиций, культурных особенностей, придает образованию опережающий характер, накапливает и реализует совокупный инновационный потенциал. Средовая подсистема формирует вектор развития

регионального образования, осуществляет гибкую адаптацию к социальной ситуации в стране и адекватную интеграцию в международную образовательную среду.

В исследовании Т.Ю. Ломакиной система профессионального образования представлена как единство трёх компонентов – личностного, содержательного и организационного [2, с. 84]. Личностный компонент является стержнем данной системы и предусматривает выстраивание индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося, а также создание условий для их дальнейшего образовательного и профессионального роста. Содержательный компонент предполагает разработку развивающих профессиональных образовательных программ с учётом действующих государственных образовательных стандартов, социально-экономического прогнозирования соответствующих отраслей экономики и данных социально-педагогического предвидения. Организационный компонент обеспечивает вариативность форм, методов и технологий обучения на основе их взаимосвязи с целями и содержанием обучения.

Каждый из подходов имеет свои основания, и выделение названных компонентов обосновано. Однако при сопоставлении множества подходов к анализу системы профессионального образования выясняется, что количество выделяемых разными исследователями компонентов слишком велико для того, чтобы адекватно отражать реальную структуры профессионального образования как системы.

Сбалансировать полярное положение между нагромождением элементов системы для её многостороннего анализа и исключением отдельных элементов для его упрощения позволяет использование фреймового подхода.

Фрейм – иерархическая и древовидная структура, в которой от ёмкого понятия (суперфрейма) ответвляются несколько более мелких (макрофреймов), каждое из которых, в свою очередь, включает ещё более мелкие элементы (субфреймы и микрофреймы). Например, в исследовании закономерностей развития системы профессионального образования суперфреймом является система профессионального образования – самая крупная структурная единица. Этот суперфрейм включает в себя макрофреймы – ступени профессионального образования. Следовательно, системы начального, среднего и высшего профессионального образования являются макрофреймами в структуре суперфрейма и одновременно включают в себя субфреймы. Самым мелким структурным элементом в рассматриваемой иерархии являются микрофреймы, в роли которых выступают отдельно взятые заведения

профессионального образования с характерной для них образовательной средой.

Фреймовая организация исследования позволяет включать в него большой объём информации и представлять её в структурированной форме. Представление такого сложного объекта, как профессиональное образование в виде суперфрейма, объединяющего несколько терминальных узлов, на первой взгляд примитивизирует его. Однако идея фрейма заключается в том, что каждый узел образован динамичными слотами, содержание которых активизируется в соответствии с целями исследования.

Актуализация фрейма может иметь форму перемыкания, расширения, дополнения и трансформации. Так, перемыкание означает связь двух или более структурно не связанных между собой фреймов, относящихся к определенной проблеме. Расширение фрейма – это разъяснение контекста протекания того или иного события. Дополнение – это учет (при актуализации содержания) целей, интересов, представлений разных групп. Трансформация фрейма требуется в том случае, если предлагаемый фрейм не согласуется, противоречит социокультурным особенностям социума.

Например, характеристика системы профессионального образования в заданный исторический период обязательно требует расширения данного фрейма толкованием историко-культурного контекста, на фоне которого система образования развивается. Наряду с этим характеристики системы профессионального образования обусловлены характером труда, доминирующим в обществе (ручной, машинный, интеллектуальный). Поэтому требуется построенние фрейма трудовой занятости и определение узлов его перемыкания с фреймом профессионального образования. Дополнение фрейма имеет место, например, при заполнении слота «характеристики востребованного специалиста», когда необходим учет интересов работодателей, ожиданий потенциальных работников, объективных законов развития рынка труда и т.д. Трансформация фрейма развития системы профессионального образования происходит, как правило, в кризисные моменты развития общества, когда система образования начинает отставать от темпов развития социума и возникает потребность в её реформировании. Так фреймовый подход позволяет интегрировать элементы в упорядоченную систему, и актуализация отдельных слотов не нарушает её целостности.

В основе компаративного уровня анализа системы профессионального образования лежит представление о последней как о динамичной системе, элементы которой под действием внешних и внутренних условий эволюционируют, что в совокупности определяет эволюцию всей системы. Элементы системы эволюционируют с разной

скоростью, и это является источником её постоянного развития. Противоположное – устойчивое – состояние по закону синергетики не содержит источников дальнейшего развития и является тупиковым.

Переход от одного состояния развития к другому происходит благодаря аккумулированному действию ряда факторов: накапливаются количественные и качественные преобразования, что создаёт условия для перехода на следующую ступень. И. Мелик-Гайказян обратила внимание, что динамика социокультурных систем, к которым относится и система образования, подчиняется развитию следующих информационных процессов: генерация информации, рецепция, кодирование, хранение, передача, отбор алгоритма и совершение целенаправленного действия [3, с. 90].

Изменения в системе профессионального образования происходят при появлении новых идей, но не немедленно: требуется время на их восприятие, формулировку новых целей, алгоритмизацию их достижения, проектирование систем развития, создание условий и т. д.

В качестве примера рассмотрим, как на компаративном уровне проанализировать изменение содержания образования. Изменение содержания – это поиск новых способов его структурирования, новые методы преподавания, ориентированные на развитие значимых компетенций обучающихся.

Если содержание образования определяется лишь содержанием предметов учебного плана, обучающиеся профессиональной школы погружены в стабильную, предсказуемую, регламентированную систему, развитие в которой по закону синергетики, напомним, невозможно, поскольку стабильное состояние является тупиковым. При составлении программ дисциплин стремятся выйти из тупика, очертив круг компетенций, овладение которыми будет стимулировать дальнейшее развитие обучающихся. Однако в полной мере это невозможно, поскольку авторы программ дисциплин всегда ограничены рамками учебных планов.

Расширение образовательной практики благодаря приращению к содержанию учебного плана социокультурных образцов выводит содержание образования за границы жёсткой регламентации. Оно утрачивает характеристику стабильности и предсказуемости и благодаря непрерывно изменяющемуся социуму закладывает потенциал развития согласно законам развития синергетических систем.

Содержание профессионального образования должно быть многообразным. С одной стороны, должна присутствовать базовая часть – неустаревающая информация, ядро, вокруг которого впоследствии накапливаются знания, развиваются профессионально и личностно значимые качества. С другой стороны, содержание образования, чтобы

оно развивалось, должно быть нестабильным, способным воспринимать изменения социокультурной среды. Нестабильность, по нашей оценке, это вариативная информация, вариативное содержание дисциплин, которое должно регулярно пересматриваться и обновляться. В идеале введение вариативного блока в содержание образования должно предотвратить быстрое устаревание знаний. Американские экономисты ввели единицу измерения устаревания знаний специалиста – период полураспада компетентности – продолжительность времени после окончания вуза, когда из-за постоянного появления новой информации компетентность специалиста снижается наполовину. Уже в середине 1990-х гг. этот период составлял от трёх лет у медиков до шести у инженеров.

Проведение анализа на компаративном уровне показывает состояние компонентов системы при разных способах организации содержания образования. Если оно организовано чётко в рамках учебного плана, развитие иных компонентов оказывается затруднено. Как только границы содержания расширяются благодаря введению социокультурных практик, инициируется развитие профессионально значимых качеств, поскольку данные компоненты системы находятся в динамической связи между собой.

Прогностический уровень анализа системы профессионального образования – это разработка парадигмы, адекватной требованиям научно-технического и социально-экономического развития социума. В идеальном виде назначение системы профессионального образования – опережать производственную практику, обеспечивая все отрасли хозяйства специалистами требуемой квалификации. В реальной практике развитие новых технологий, преимущественно информационных, а также наукоёмких отраслей производства опережает развитие системы образования, что создаёт трудности в обработке социокультурного опыта и его трансляции в оптимальную образовательную парадигму.

В соответствии с подходом Ч. Пирса существуют прагматический (трансляция алгоритма действий), синтаксический (трансляция взаимоотношения в системе) и семантический (трансляция смыслов) каналы трансляции знака. И. Мелик-Гайказян показывает, как эти каналы обеспечивают формирование компетенций: инструментальные компетенции формируются при использовании моделей, передающих информацию по прагматическому каналу, межличностные – по синтаксическому, а системные – по семантическому каналу [3, с. 92].

Прогностический уровень анализа предполагает и практические действия по созданию новых моделей и усовершенствованию систем.

Если задачей исследователя является создание системы, отличающейся от реально существующей в данное время, то он должен выйти за пределы существующих границ, определить границы новой системы, спроектировать систему в новых границах, внести изменения в существующую систему на основе компонентов вновь созданной.

Наше внимание привлекает подход к моделированию как последовательному прохождению семи этапов: наблюдение за системой в её реальном состоянии; создание полной структуры проблемной ситуации; обзор известных систем, которые могут быть использованы для урегулирования выявленных проблем; разработка абстрактной модели, отвечающей требованиям выявленной проблемной ситуации; анализ разработанной модели на предмет определения несоответствия с идеальной моделью; идентификация возможных и желательных изменений в реальной практике; проведение изменений в системе.

На наш взгляд, в данном подходе не хватает аналитического (контрольного) этапа. Он необходим для соизмерения после проведённых изменений достигнутого результата с планируемым. По нашей оценке, введение аналитического этапа сделает модель циклической: по проведению оценки и анализа намечаются шаги для дальнейшего развития, т. е. 6-й и 7-й этап будут многократно повторяться. Также аналитический этап будет означать проведение диагностики, что, в свою очередь, потребует разработки релевантного инструментария.

Некоторые авторы рекомендуют параллельно с идеализированной системой проектировать систему менеджмента, которая будет актуализироваться в случае рассогласования идеала и реально существующей системы. Основными функциями системы менеджмента являются: идентификация рисков и возможностей, разработка и практическое осуществление процессов управления рисками, поддержание системы в «рабочем» состоянии.

На наш взгляд, наличие вспомогательной системы менеджмента, актуализируемой лишь при необходимости, затруднит и без того комплексный анализ системы профессионального образования. Однако регулирование в анализе должно присутствовать. Его функции выполняют границы анализа системы. Для человекомерной системы, в которой все компоненты оцениваются по их влиянию на личность, в определении границ актуальна аксиологическая составляющая: система действенна до тех пор, пока её компоненты оказывают влияние на профессиональное, социальное и личностное развитие субъекта системы.

Диагностика результатов системы профессионального образования – отдельная задача. Система эффективно работает в том случае, если сегодняшнее поколение будущих специалистов, начиная

профессиональное образование, сможет адаптироваться к профессиональной деятельности.

Мы выделяем принципы моделирования системы профессионального образования, следование которым позволит сохранить ориентацию на решение основной задачи – построение корректной модели анализа системы профессионального образования – и избежать потери предмета исследования: принцип уникальности, сохранения границ проблемного поля, фреймовой структуры системы, информационного баланса, партисипативности, вариативности.

Уникальность означает, что при сохранении основных терминальных узлов в каждой конкретной ситуации слоты перезаряжаются новой информацией, поэтому процесс моделирования должен начинаться с наблюдения, что поможет определить уникальность ситуации. Например, в нескольких вузах одинакового профиля система трудоустройства выпускников будет уникальной, т. к. наряду с общими компонентами – обучающимися, центрами занятости, кадровыми агентствами, сотрудничающими с учебными заведениями, днями карьеры и т. п. – имеются уникальные особенности. В одном случае в регионе имеется крупное предприятие-работодатель, в другом – сеть филиалов международных компаний, в третьем – выпускники ориентированы на поиск работы в других регионах. (Так, например, при образовании Таможенного союза большинство выпускников специальности «таможенное дело» вынуждены трудоустраиваться при высочайшей конкуренции в других регионах.)

Сохранение границ проблемного поля значит, что каждый шаг в процедуре моделирования должен оцениваться на предмет соответствия цели – это поможет сохранить основное направление исследования. Например, при определении слотов, связанных с терминальными узлами в разработке системы оценки качества профессионального образования, включение информации по организации досуговой деятельности студентов при всей важности данного направления в образовательном процессе будет размывать границы исследования.

Фреймовая структура системы предопределяет возможность каждой моделируемой системы включать более мелкие подсистемы и, наоборот, становиться компонентом в структуре более крупной системы. Например, организация воспитательной работы в учреждениях профессионального образования – самостоятельная система. Она может рассматриваться как подсистема в организации образовательного процесса, а та, в свою очередь, как подсистема в системе профессионализации будущего специалиста.

Информационный баланс подразумевает наличие полной и достаточной, но не избыточной информации. С одной стороны, для принятия решения необходима полная информация для объективной

оценки ситуации. С другой стороны, избыток информации затруднит её обработку. Например, при принятии решений об использовании инноваций в образовательной практике необходимой является информация о внедрении инноваций в других учебных заведениях, рисках и возможностях, сопровождающих данный процесс. Избыточными станут детализированные отчёты о материальной, воспитательной и прочих составляющих, поскольку они грозят повторением сценария, затрудняют поиск альтернативных вариантов.

Партисипативность – это учёт интересов как можно большего числа участников образовательного процесса (в идеале возможно участие заинтересованных сторон в создании модели). Например, при моделировании системы профессионального образования в регионе нужно учитывать потребности работодателей, интересы будущих специалистов, возможности учреждений инфраструктуры. При моделировании системы организации профориентационной работы значимыми субъектами являются выпускники, их родители, педагогические коллективы и администрация школ и учреждений профессионального образования, потенциальные работодатели.

Вариативность означает, что моделируемая система должна быть достаточно гибкой, т. е. должны быть заложены возможность развития по нескольким сценариям, возникновение новых связок между слотами и т. д.

Проведённое исследование показывает, что наличие многоуровневой модели анализа системы профессионального образования позволяет структурировать данный процесс, а соблюдение принципов моделирования удерживает исследование в заданном направлении.

Список литературы

1. Анищева Л.И. Акмеологическая концепция развития инновационной профессионально-образовательной системы: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2007. 64 с. На правах рукописи.
2. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования . М.: Наука, 2006. 221 с.
3. Мелик-Гайказян И. Моделирование образовательных систем: исследовательская программа // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 89–94.

MODELING FOR PROFESSIONAL EDUCATION ANALYSIS

E.A. Maksimova

Saratov State Socio Economics University

The article proves the necessity for modeling in professional education analysis to prevent incorrect understanding of certain process due to extrapolation of survey results from one field to others. On the basis of the purpose of analysis four levels are described: contextual, descriptive, comparative, predictive. Principles of modeling in professional education are defined: uniqueness, boundaries of analysis, framing structure, information balance, participation, variation.

***Keywords**: system of professional education, model of analysis, level of analysis, principle of modeling.*

Об авторах:

МАКСИМОВА Елена Александровна – кандидат педагогический наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовского государственного социально-экономического университета (410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89), e-mail: iada.web@mail.ru

УДК 378.1:005.336.2:316.351

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗЕ

М.В. Мурашко, В.М. Зеленова, А.М. Мурашко

Тверской институт экологии и права

Рассматриваются результаты исследования педагогических условий развития профессиональной компетентности участников педагогического взаимодействия в процессе профессионального обучения специалистов в вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность**,** педагогический мониторинг, участники педагогического взаимодействия в вузе (обучающиеся и преподаватели); педагогические условия развития профессиональной компетентности.

Формирование профессиональной компетентности специалистов в различных сферах деятельности должно происходить уже в процессе получения ими профессионального образования. При этом очевидно, что результативность процесса формирования профессиональной компетентности зависит прежде всего от качества высшего профессионального образования и непосредственно связана с качеством педагогической деятельности и компетентностью преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин. Следовательно, компетентность молодого специалиста-выпускника вуза непосредственно связана с профессиональной компетентностью преподавателей вуза. Современная педагогическая деятельность в высшей школе в силу ряда объективных причин всё более отчётливо приобретает «субъект-субъектный» характер и черты педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимся, поэтому возникает вопрос о взаимном влиянии и особенностях формирования общих и профессиональных компетентностей участников такого педагогического взаимодействия. Для ответа на данный вопрос необходимо ещё раз рассмотреть методологические аспекты компетентностного подхода, попытаться выявить специфику педагогического взаимодействия и возможное влияние процессов формирования профессионально важных качеств педагога и профессиональной компетентности специалиста-выпускника вуза.

Следует учитывать, что в условиях постоянных реформ и изменений, происходящих в отечественном высшем образовании,

педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной. Это приводит к повышению требований к качественным характеристикам педагогических работников вуза. Среди основных (базовых) качественных характеристик в последние годы рассматриваются уровень квалификации, степень выраженности профессионально важных качеств и уровень профессиональной компетентности [1, с. 34]. Указанные базовые характеристики зависят от многих составляющих (факторов). Значительное место в формировании таких характеристик педагогических работников отводится организации учебной, методической и научной работы в образовательном учреждении. При этом от организации педагогического процесса (учебной, методической и научной работы) напрямую зависит и профессиональная компетентность специалиста-выпускника вуза. Можно предположить, что в рамках процессного подхода организация и результативность педагогического процесса определяют динамику и качество педагогической деятельности, основным показателем которой следует считать уровень компетентности [2, с. 56].

Индивидуализация процесса обучения в вузе по Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), связанная с увеличением доли самостоятельной работы студента и информатизацией, объективно выдвигает и требования адресности, гибкости и вариативности работы педагога с обучающимся. Для организации такого взаимодействия необходимо учитывать потенциальные и реальные возможности (ресурсы) педагога и обучающегося. Этим определяется необходимость постоянного мониторинга в ходе всего периода профессионального обучения.

Переходя к методологическим аспектам, следует отметить, что представления о профессиональной компетентности за последние годы претерпели ряд изменений. Очевидно, что в целом идея развития профессиональной компетентности индивида достаточно широко отражена в психолого-педагогических исследованиях.

Так, основы развития профессионально важных качеств личности были рассмотрены Е.П. Белозерцевым, С.Т. Каргиным, И.А. Колесниковой, А.Е. Кондратенковым, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитовым, И.Я. Лернером, А.А. Орловым, М.Н. Скаткиным, В.А. Сластениным, И.Я. Фастовцом и др., психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя отражены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Общая феноменология профессионально-педагогической компетентности и её частных видов нашла отражение в работах

В.А. Адольфа, Е.В. Бондаревской, Н.В. Кузьминой, Э.А. Максимовой, Т.С. Поляковой, Т.Б. Руденко и др.

При этом специалистами осуществляется изучение различных видов профессиональной компетентности: так, Н.В.Кузьмина обращает внимание на специально-педагогическую, научно-педагогическую, методическую и другие виды компетентности; Т.С. Полякова – на историко-методическую компетентность; Э.А.Максимова – на социально-психологическую, Т.Б. Руденко – на дидактико-методическую компетентность.

Проблеме педагогического мониторинга в современных психологических и педагогических источниках уделялось внимание такими исследователями, как А.С. Белкин, П.В. Голубков, В.Г. Горб, В.А. Кальней, О. Касьянов, Л.П. Качалова, Г.А. Карпова, В.Г. Попов, С.А. Равичев, С.Н. Силина, С.Е. Шишов и др.

Исследователи рассматривали педагогический мониторинг как систему контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих установление уровня усвоения обучающимися учебного материала и его корректировку (С.А. Равичев), как теоретически обоснованные измерения и оценка результатов обучения, способствующие предоставлению объективных и достоверных данных о ходе педагогического процесса (В.А. Кальней, С.Е. Шишов), как комплекс исследовательских процедур, который позволяет выявить характер изменений в конкретном объекте за определенный период (В.Г. Попов, П.В. Голубков и др.). Однако исследованием педагогического мониторинга одновременно как диагностики и как условия развития профессиональной компетентности специалиста ученые и практики в области психолого-педагогического знания фактически не занимались.

Наиболее важными для раскрытия влияния мониторинга на развитие профессиональной компетентности стали исследования В.А. Кальней, В.А. Малышевой, Д.Ш. Матрос, Д.М. Полева, М.М. Поташника, Е.А. Рыковой, Л.Д. Федотовой, С.Е. Шишова, которые трактуют мониторинг как специализированную форму особой познавательной деятельности, обеспечивающей непрерывное слежение за состоянием объекта и дающую возможность прогноза развития живых сложноорганизованных систем.

При разработке научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности специалистов и педагогических работников целесообразно опираться на идеи М.Р. Битяновой, Г. Бардиер, И. Ромазан, Т.Чередниковой, понимающих сопровождение как систему профессиональной деятельности, направленную на

создание психолого-педагогических и социальных условий для успешного развития и становления личности.

Понять феномен научно-методического сопровождения помогли теоретические основы организации научно-методической работы в образовательных учреждениях (Е.С. Березняк, А.Н. Зевина, В.Н. Кеспикова, С.Г. Молчанова, А.М. Моисеев, М.М. Поташник и др.).

В исследованиях П. Карстанье, А.И. Усмова, К.Ушакова и других особое внимание уделялось обеспечению положительной мотивации участников процесса сопровождения при осмыслении и совместном поиске оптимального решения проблем личности.

Качественный анализ содержания исследований, посвященных проблеме развития профессиональной компетентности специалиста и педагога, выявил ряд частных противоречий [3, с. 29]:

- между актуальностью задачи развития профессиональной компетентности специалистов и педагогов в послевузовский период и недостаточной её разработанностью в теории и на практике;

- между необходимостью реализации идей компетентностного подхода при повышении квалификации педагогов-предметников и отсутствием обоснованной концепции научно-методического и психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей вузов как системы помощи в решении профессиональных затруднений, возникающих в ходе педагогического взаимодействия;

- между целесообразностью целостно и системно влиять на процесс роста профессиональной компетентности специалистов и педагогов и отсутствием соответствующих педагогических условий.

Развитие профессиональной компетентности специалистов и педагогов посредством комплексного применения мониторинговых исследований и научно-методического сопровождения не рассматривалось в обозначенном выше теоретическом поле психолого-педагогических исследований.

Обозначенные частные противоречия акцентируют основную проблему в развитии профессиональной компетентности специалистов: острая востребованность профессионально компетентных педагогов в вузе при явно недостаточном теоретическом осмыслении методик развития профессиональной компетентности и практической реализации условий и механизмов менеджмента качества профессионального обучения в вузе.

Теоретическая актуальность и практическая значимость данной проблемы безусловно и однозначно определили выбор темы научного исследования, целью которого является научное обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности участников

педагогического взаимодействия (специалиста и преподавателя) в процессе профессионального обучения специалистов в вузе.

Объектом исследования являлся процесс развития профессиональной компетентности специалистов и преподавателей базовых дисциплин в процессе профессионального обучения в вузе.

В качестве предмета исследования рассмотрены педагогические условия, влияющие на развитие профессиональной компетентности специалистов и преподавателей базовых дисциплин в высшем образовательном учреждении.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования была сформулирована гипотеза исследования, состоящая в том, что эффективность развития профессиональной компетентности специалистов и преподавателей базовых дисциплин в вузе зависит от следующих условий:

- системы мониторинга качества образования и профессиональной компетентности специалистов (мониторинг базового образования абитуриентов; мониторинг развития способностей преподавателей базовых дисциплин к педагогической деятельности; мониторинг развития специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций специалиста);
- системы научно-методического сопровождения, в основе которой лежит организация помощи специалистам и преподавателям базовых дисциплин в решении их профессиональных затруднений с учетом уровня их профессиональной подготовки и результатов мониторинга.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были поставлены следующие задачи:

- уточнить сущность профессиональной компетентности специалистов и преподавателей базовых дисциплин, а также специфику её развития в процессе профессионального образования специалиста;
- определить понятие «система мониторинга качества образования и профессиональной компетентности специалиста» и обосновать структуру данной системы;
- разработать и теоретически обосновать систему научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности специалистов и преподавателей базовых дисциплин как систему научно-методической помощи в решении профессиональных проблем с учетом анализа данных мониторинговых исследований;
- экспериментально проверить взаимосвязь системы мониторинга качества образования и профессиональной компетентности специалиста, а также системы научно-методического сопровождения с процессом развития профессиональной компетентности преподавателей базовых дисциплин.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- личностно-ориентированный подход в образовании (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, К. Роджерс, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), предполагающий становление компетентности в контексте целостного развития личности;

- современные исследования в области педагогического мониторинга (В.М. Антипова, В.П. Беспалько, Г.П. Богомолова);

- исследования зарубежных и отечественных педагогов по оценке качества образования (С. Андерсон, М. Гробарь, А. Моисеев и др.);

- основы стандартизации, педагогической квалиметрии и мониторинга качества образования (А.С.Белкин, В.М.Березовский, В.Г.Горб и др.);

- исследования в области компетентности педагогов (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Э.Н. Гусинский, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.А. Мореева, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, Ю.И. Турчанинова и др.);

- исследования профессиональной деятельности учителя (А.П. Акимова, Т.Д. Андронова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова и др.);

- теория профессионального образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации в системе непрерывного образования (А.А. Вербицкий, Э.М. Никитин, В.А. Сластенин, Т.Г. Бражже, С.Г. Вершловский и др.).

Исследование осуществлялось поэтапно. При этом на каждом этапе в зависимости от его задач были применены соответствующие методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической, социально-психологической, методической литературы по проблемам становления профессиональной компетентности специалиста и педагога, мониторинга качества образования; моделирование;

- эмпирические: мониторинг, состоящий из обсервационных методов (экспертная оценка, самооценка, обобщение независимых характеристик, прямое, косвенное и включенное наблюдение; самонаблюдение; беседа; групповая дискуссия; нестандартизированное интервью, игровой метод); диагностических (анкетирование, тестирование, стандартизованный опрос, контент-анализ); статистических (методы измерения и статистической обработки экспериментальных данных, корреляционный анализ, Т- критерий Стьюдента, представление данных в графиках, таблицах); экспериментальных (экспериментальная деятельность по развитию профессиональной компетентности персонала);

- дескриптивные: описание результатов исследования, полученных данных, их графическая интерпретация и анализ.

Базой исследования стали Тверской государственный университет и Тверской институт экологии и права. В исследовании приняли участие до 30 преподавателей вузов и до 100 студентов, профиль подготовки и специальности которых позволяли использовать таких выпускников для работы в средствах массовой информации (СМИ). При этом их профессиональная деятельность была непосредственно связана со сферой рекламы и продвижением товаров и услуг. Выбор именно такой категории специалистов в рамках данного исследования был признан целесообразным.

Исследование проводилось поэтапно. На подготовительном поисково-теоретическом этапе изучению подлежали философская, психолого-педагогическая и специальная (управленческая) литература, диссертационные исследования, научно-методическая литература по обозначенной выше тематике. Были выявлены актуальные проблемы образовательного процесса, детерминирующие необходимость внесения инновационных изменений в процесс развития профессиональной компетентности специалистов и педагогических работников; осуществлено теоретическое осмысление проблемы исследования, определены его цель и задачи, сформулирована рабочая гипотеза, разработан и обоснован понятийный аппарат.

На констатирующем этапе были осуществлены: сбор и накопление первичных данных по вопросу развития профессиональной компетентности специалистов и преподавателей вузов; теоретическое обоснование и разработка модели развития профессиональной компетентности специалистов СМИ; разработаны критерии и показатели уровня профессиональной компетентности специалистов СМИ и преподавателей базовых дисциплин с учетом их профессионального образования и практического опыта.

В настоящее время на преобразующем этапе завершается проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы и апробации модели развития профессиональной компетентности специалистов и педагогических работников.

Заключительный этап по замыслу планируется посвятить теоретическому осмыслению результатов опытно-экспериментальной работы, анализу и систематизации результатов, обработке и обобщению полученных данных; уточнению теоретических положений, оформлению теоретических и практических выводов.

Новизна уже полученных результатов подтверждается тем, что фактически впервые:

- выявлена сущность и специфика профессиональной

компетентности специалистов СМИ, существенным образом зависящая от качества преподавания базовых дисциплин в вузе;

- уточнено и конкретизировано понятие «система мониторинга качества образования и профессиональной компетентности специалиста», состоящая из мониторинга качества базового образования специалистов и уровня квалификации преподавателей базовых дисциплин. Данная система основана на анализе результатов оценки продуктивности преподавательской деятельности, диагностики педагогических способностей и профессиональной компетентности;

- разработаны механизмы научно-методического сопровождения процесса развития профессиональной компетентности специалистов, включающие в себя варианты организации помощи в решении профессиональных проблем специалистов и преподавателей базовых дисциплин, имеющих профессиональное педагогическое образование, но не имеющих профессионального опыта и подготовки;

- экспериментально установлена взаимосвязь между системой мониторинга качества образования и профессиональной компетентности, системой научно-методического сопровождения и процессом развития профессиональной компетентности преподавателей базовых дисциплин;

- конкретизированы критерии оценки уровней развития профессиональной компетентности специалистов СМИ и педагогических работников.

Для достижения практической значимости результатов в ходе исследования:

- была апробирована модель профессиональной и методической помощи преподавателям вуза в разрешении профессиональных затруднений, связанных со спецификой профессиональной подготовки специалистов СМИ;

- разработаны содержательное, организационное и методическое обеспечение процесса развития профессиональной компетентности специалистов СМИ и педагогических работников, включающее: программы «Школа молодого специалиста», «Школа педагогического мастерства», методическое пособие «Мониторинг качества образования в вузе»; пакет диагностических методик «Диагностика профессиональной компетентности специалистов и педагогических работников системы высшего профессионального образования»; диагностические средства – анкеты, опросники, анкеты для педагогических работников с целью изучения влияния мониторинговых исследований на процесс развития профессиональной компетентности, анкета изучения эффективности научно-методического сопровождения и т. д.;

- проведены мониторинговые исследования на основе

педагогической квалиметрии в процессе рефлексивной деятельности субъектов образовательного пространства для определения целесообразной помощи при решении профессиональных затруднений специалистов и педагогических работников и доказана их эффективность.

Таким образом, в ходе проведённого исследования научное обоснование получили следующие положения:

1. Профессиональная компетентность – это проявленная совокупность специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций, позволяющих специалисту эффективно реализовать профессиональную и образовательную деятельность и собственные потенциальные возможности в сфере профессиональной деятельности и обучения [4, с. 19].

2. Система мониторинга качества образования и профессиональной компетентности специалиста – это система диагностических процедур, обеспечивающих педагогически целесообразное наблюдение за динамикой профессиональной компетентности в вузе. Система мониторинга состоит из ваимосвязанных подсистем: мониторинг базовой подготовки; мониторинг педагогических способностей и мониторинг специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций. Анализ данных мониторинга позволяет определить содержание научно-методического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя вуза. В зависимости от специфики профессиональной подготовки определяется содержание и формы научно-методической помощи преподавателям базовых дисциплин вуза.

3. Система научно-методического сопровождения формирования и развития профессиональной компетентности специалиста предназначена для осуществления помощи специалисту в решении его профессиональных проблемных вопросов. Структура научно-методического сопровождения формирования и развития профессиональной компетентности состоит из цели, содержания научно-методической деятельности, организационных форм и методов, программно-методических средств, критериев и показателей эффективности данного процесса.

4. Повышению эффективности процесса формирования и развития профессиональной компетентности специалиста в процессе обучения в вузе способствуют:

- готовность педагогического коллектива к реализации системы научно-методического сопровождения формирования и развития профессиональной компетентности специалиста на основе мониторинговых исследований;
- организация непрерывного, поэтапного, пролонгированного

процесса повышения квалификации специалистов и педагогических работников в «Школе молодого специалиста» и «Школе педагогического мастерства» с использованием интерактивных форм и методов обучения.

Полученные в рамках данного научного исследования результаты, на наш взгляд, являются основой для создания психолого-педагогических условий формирования и развития профессиональной компетентности участников педагогического взаимодействия в процессе профессионального обучения специалистов в вузе.

Список литературы

1. Зеленова В.М., Мурашко М.В. Об основе информационной компетентности специалиста гуманитарного профиля // Сб. материалов межвуз. НМК «Роль научного знания в формировании специалиста гуманитарно-экономического профиля». Тверь: ТФ МГЭИ, 2009.
2. Зеленова В.М., Мурашко М.В. Функциональные психические состояния студентов в образовательной среде вуза // Материалы НМК «Информационно-образовательная среда высшего профессионального образования». Тверь: ТИЭП, 2010.
3. Муравьёв Е.М. Мурашко М.В. Компетентностный подход как психолого-педагогический феномен современного образования: монография. Тверь: ТИЭП, 2011. 176 с.
4. Мурашко А.М., Зеленова В.М., Мурашко М.В. Психолого-педагогические условия формирования в вузе профессиональной компетентности специалистов в сфере рекламы //Сборник материалов аспирантов. Тверь: ТФ МГЭИ, 2010.

FORMING PROFESSIONAL CAPACITY OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

M.V. Murashko, V.M. Zelenova, A.M. Murashko

Tver Institute of Ecology and Law

The article regards the rezults of investigating psychoeducational framework for developing professional capacity of educational interaction participants in the process of vocational training of specialists in a higher educational establishment.

***Keywords**: professional capacity, pedagogical monitoring, educational interaction participants in a higher educational establishment (students and teachers), educational framework for developing professional capacity.*

Об авторах:

МУРАШКО Михаил Вадимович – профессор, кандидат педагогических наук, проректор по учебной, методической работе и качеству образования, профессор кафедры гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин, НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, проспект Калинина, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

ЗЕЛЕНОВА Виктория Михайловна – доцент кафедры гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин, НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, проспект Калинина, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

МУРАШКО Андрей Михайлович – аспирант, НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, проспект Калинина, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 199-205

УДК 378.014

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ЧАСТНО-ГОСУДАРСТВЕННОГО ПАРТНЕРСТВА

М. П. Прохорова

Нижегородский государственный педагогический университет, г. Н. Новгород

Обоснована необходимость развития профессионально-педагогического образования с использованием механизмов частно-государственного партнерства. Раскрыта взаимосвязь инновационного профессионально-педагогического образования с социально-экономическим развитием региона.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическое образование, инновационное развитие; частно-государственное партнерство.*

Инновационное развитие экономики страны в условиях глобальной конкуренции требует обеспечения текущих и перспективных потребностей экономики и социальной сферы профессиональными кадрами необходимой квалификации, создания условий для развития непрерывного профессионального образования.

Достижение этой цели состоит в устранении диспропорции между спросом и предложением на рынке труда, выраженной прежде всего в острой нехватке инженерно-технических кадров и рабочих самых разных профессий, а также несоответствием качества профессиональной подготовки выпускников требованиям современного производства. Профессионально-педагогическое образование, обеспечивающее педагогами профессионального обучения системы начального и среднего профессионального образования, которые, в свою очередь, формируют кадровый резерв высокотехнологичного производства, в настоящее время сталкивается с рядом проблем, что значительно препятствует модернизации российской экономики.

Так, согласно официальным данным Росстата, общее число учреждений начального профессионального образования уменьшилось с 4328 в 1990 г. до 2356 в 2010 г., а численность учащихся в этих образовательных заведениях на 10 тыс. чел. населения сократилась со 126 в 1990 г. до 70 в 2010 г. При этом общее число учреждений высшего профессионального образования увеличилось с 514 в 1990 г. до 1115 в 2011 г., а численность студентов вузов на 10 тыс. чел. населения – со 190 в 1990 г. до 493 в 2011 г. [3].

По оценкам исследователей, ежегодная текучесть кадров в системе начального профессионального образования составляет 15 тыс. специалистов в год. Среди преподавателей только 27 % имеют профессионально-педагогическое образование (22,5 – высшее и 4,5 % среднее профессионально-педагогическое образование). Среди старших мастеров и мастеров производственного обучения специальное образование имеют лишь 24,1 % (с высшим профессионально-педагогическим образованием 7,9 %, со средним – 16,2 %). При этом 13,4 % старших мастеров и мастеров производственного обучения имеют только общее среднее образование, а каждый шестой из них имеет рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам начального профессионального образования [5, с. 2–4].

Кадровый потенциал образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования пополняется специалистами с различным уровнем профессионального образования. В основном это лица, обладающие квалификацией «инженер», «инженер-технолог»; «учитель технологии и предпринимательства», «техник-технолог» и др.

Согласно исследованию, проведенному Нижегородским институтом развития образования, в качестве главных препятствий построения современных моделей начального и среднего профессионального образования выступают: разрыв ранее сложившихся связей учебных заведений с работодателями (41,2 %), недостаточный уровень профессиональных компетенций специалистов учреждений начального и среднего профессионального образования (26,5 %), устаревшие модели управления учебным процессом (11,8 %), рассогласованность требований к качеству и содержанию образования (11,8 %), отсутствие современной методической базы начального и среднего профессионального образования (8,8 %) [2].

При этом возрастает потребность рынка труда в квалифицированных рабочих и служащих, способных к освоению новой техники и технологии, к совершенствованию организации труда и использованию информационных технологий в производственном процессе. Это свидетельствует, с одной стороны, о повышении важности профессионально-педагогического образования как фактора регионального социально-экономического развития, с другой – о возрастании роли сотрудничества и кооперации между всеми элементами региональной социально-производственной инфраструктуры и системами начального, среднего и профессионально-педагогического образования. Противоречие между потребностью в профессионально-педагогических кадрах для нужд начального и среднего профессионального образования и способностью существующей системы профессионально-педагогического образования в полной мере обеспечить эту потребность кадрами, готовыми к

эффективной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности в условиях современного производства, может быть решено развитием частно-государственного партнерства.

Несмотря на острую необходимость объединения финансовых и организационных ресурсов государства и субъектов частного сектора для развития системы профессионального образования, особенно в условиях существующего дефицита финансирования сферы профессионального образования, существующая ситуация характеризуется низкой активностью. Анализ используемых в профессиональном образовании механизмов партнерства показал, что наиболее распространенными механизмами взаимодействия являются участие работодателей и профессиональных общественных организаций в разработке образовательных программ и оценке их качества (в НПО – 63 %, в СПО – 22 %), привлечение частных инвестиций для реализации инвестиционных проектов в области строительства и модернизации недвижимого имущества учреждений (в НПО - 13 %, в СПО – 7 %), реализация экспериментальных работ, ориентированных на нужды промышленного производства (13 % в НПО) [4, с. 4]. На наш взгляд, одном из препятствий развития партнерства в сфере профессионального образования выступает неподготовленность профессионально-педагогических кадров к кооперации и взаимовыгодному сотрудничеству с предприятиями и организациями. Возникает необходимость исследования возможностей частно-государственного партнерства в инновационном развитии профессионально-педагогического образования и проектирования систем подготовки педагогов профессионального обручения к эффективной образовательной, проектно-методической и инженерно-технологической, а также инновационной деятельности в условиях частно-государственного партнерства.

Частно-государственное партнерство в системе профессионального образования – система долгосрочных отношений между государством (представляющими его субъектами) и субъектами частного сектора экономики по реализации проектов в сфере профессионального образования на основе объединения ресурсов и распределения доходов и неимущественных выгод, расходов и рисков [4, с. 48].

Частно-государственное партнерство для учреждений профессионального образования начинается с традиционных форм сотрудничества и кооперации и развивается в следующей логике:

1. Сотрудничество с предприятиями по организации баз практик учащихся, целевая подготовка специалистов по запросу предприятия-работодателя.

2. Расширение направлений частно-государственного партнерства в сферы:

- управления имуществом и инвестиционной деятельностью (механизмы – сдача в аренду имущества для аутсорсинга неосновных видов деятельности, соинвестирование инвестиционных и партнерских проектов, направленных на развитие материально-технической базы и т. д.);

- управления содержательным компонентом образования (создание образовательных структур профессиональной подготовки и переподготовки кадров, реализация совместных образовательных проектов, создание корпоративных образовательных программ, издательские проекты);

- научно-исследовательской и научно-практической деятельности (совместные исследовательские проекты без создания отдельного структурного подразделения, создание специальных институциональных структур (центров, лабораторий и т. д.).

3. Развитие частно-государственного партнерства в виде структуры кластерного типа. Кластер выступает особой формой долгосрочного партнерства различных предприятий и организаций, характеризующейся сформированностью общей стратегии для всех участников кластера, высокой степенью интеграции участников кластера, стабильным синергетическим эффектом от сотрудничества и кооперации для всех его участников, направленностью на социально-экономическое развитие региона.

Образовательный кластер выступает подсистемой регионального кластера, обеспечивающей многоуровневую целевую подготовку, повышение квалификации и переподготовку кадров под решение конкретной региональной проблемы [1, с. 48].

Частно-государственное партнерство в подобном варианте на практике получает воплощение в создании разнообразных научно-образовательно-производственных структур, которые в большей или меньшей степени отражают объективную тенденцию к интеграции науки, образования, производства и бизнеса по региональному принципу в современных условиях. Организационные формы партнерства в рамках образовательных кластеров широки: центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры, технопарки, бизнес-инкубарторы, центры коллективного пользования оборудованием, технико-внедренческие и научно-производственные зоны и др.

Формирование образовательных кластеров в настоящее время выступает основной стратегией развития крупных технических и классических университетов, которые способны эффективно аккумулировать научно-исследовательский, образовательный,

ресурсный и кадровый потенциал, развивать сетевое взаимодействие, формировать гибкие проектные и предпринимательские структуры. Эта стратегия полностью соответствуют государственной политике в сфере образования по консолидации ресурсов, оптимизации сети учреждений профессионального образования, повышению конкурентоспособности образовательных услуг.

Исследование практики частно-государственного партнерства и опыта формирования в системе профессионального образования структур кластерного типа позволяет сделать выводы о насущной необходимости разработки механизмов частно-государственного партнерства для инновационного развития профессионально-педагогического образования.

Профессионально-педагогическое образование представляет особый интегративный вид профессионального образования, цель которого – подготовка преподавателей технических и специальных дисциплин, мастеров производственного обучения для профессиональных учебных заведений.

Инновационное развитие профессионально-педагогического образования предполагает такое совершенствование компонентов, структур, организации процесса профессионально-педагогической подготовки, которое обеспечивает формирование компетентного специалиста, готового к инновационной образовательной деятельности и инновационной инженерно-технической, производственно-технологической и организационно-экономической деятельности в условиях производственной или экономической организации. Специфика профессионально-педагогической деятельности определяет возможности её инновационного развития посредством частно-государственного партнерства в образовательном пространстве региона по ряду причин.

Во-первых, развитое частно-государственное партнерство обеспечивает тесное долговременное сотрудничество учреждений профессионально-педагогического образования с предприятиями-работодателями. Это выступает основой:

- формирования содержания профессионально-педагогической подготовки, предусматривающей оптимальное сочетание психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонента, позволяющей в дальнейшем осуществлять унифицированную политехническую подготовку и специализированную «эксплуатационную» подготовку рабочих;

- обновления методик и технологий профессионального и производственного обучения в соответствии со спецификой современных производств;

- как следствие, повышения качества подготовки выпускников вуза за счет реализации практико-ориентированной подготовки, развития целевой подготовки студентов, увеличения уровня трудоустройства выпускников по специальности.

Во-вторых, в условиях частно-государственного партнерства формируются условия для осуществления инновационной образовательной деятельности, которая лежит в основе опережающей профессиональной подготовки рабочих для высокотехнологичных производств и специалистов для инновационных предприятий. Инновационная образовательная деятельность подразумевает участие студентов в проведении конкретных исследований и разработках по инициативе предприятия-работодателя, в разработке научно-методического и технологического сопровождения инновационных процессов на производстве, которое в дальнейшем будет положено в основу образовательных методик и технологий производственного обучения.

В-третьих, переориентация систем профессиональной подготовки рабочих и специалистов с отраслевого принципа на региональный, учитывающий специфику рынка труда региона и его производственную и социальную инфраструктуру, возможно только с активным участием предприятий-работодателей. Это выступает основой более полного удовлетворения запросов регионального рынка труда за счет оптимизации профессионально-квалификационной структуры подготовленных кадров.

Таким образом, инновационное развитие профессионально-педагогического образования тесно взаимосвязано с развитием частно-государственного партнерства, способного осуществить объединение интеллектуальных, финансовых, материально-технических, кадровых ресурсов для повышения качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов. Пути и способы развития профессионально-педагогического образования, ориентированного на региональную специфику посредством механизмов частно-государственного партнерства, требуют дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Дворецкий С.И., Муратова Е.И., Фёдоров И.В. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 308 с.
2. Перспективы развития начального и среднего образования [Электронный ресурс]. // URL: http://www.niro.nnov.ru//index.php?id=73.html

3. Российский статистический ежегодник - 2011: Стат. сборник [Электронный ресурс]. // URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/np-obr1.htm
4. Учебное пособие по вопросам развития частно-государственного партнерства в сфере высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. М., 2010 // URL: http://partner-fin.ru/u/Uhebnoe_posobie_NPO-SPO.pdf
5. Эрганова Н. Е. Теория и практика подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионального образования [Электронный ресурс] // Сообщение для обсуждения на заседании Бюро отделения профессионального образования РАО 28 января 2009 г. URL: http://www.raop.ru/index.php?id=73.html

INNOVATIVE DEVELOPMENT PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PRIVATE AND STATE PARTNERSHIP

M.P. Prokhorova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University, N. Novgorod

In article need of development of professional pedagogical education with use of mechanisms of the private and state partnership is proved. The interrelation of innovative professional pedagogical education with social and economic development of the region is opened.

Keywords: *professional pedagogical education, innovative development; private and state partnership.*

Об авторах:

ПРОХОРОВА Мария Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет» (603950, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1,), e-mail: m.prohorova@pochta.vgipu.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 206-215

УДК 378.622:801.7

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Л.П. Самойлов, С.Н. Сидорова

Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

Рассматривается вопрос актуальности реформирования инженерного образования на основе традиций герменевтики.

Ключевые слова: *глобализация, инженерное образование, герменевтика, понимание, смысл, текст, гуманитаризация, культура.*

С началом XXI в. человечество вступило в новый этап своего развития, характеризуемый переходом от индустриального к информационно-техногенному обществу, в котором знания, понимание и информация становятся ведущими движущими силами, определяющими динамику технического прогресса, а значит, и успешность развития современного общества.

Анализ работ теоретиков информационного общества (А. Гор, Э. Дюркгейм, М. Кастельс, Ф. Г. Кумбс, Э. Тоффлер и др.) позволяет нам выделить специфические черты современности, которые заключаются в том, что ключевыми ресурсами человечества становятся знания и информация; в условиях тотальной информатизации свободный доступ практически к любой информации неизбежно влечёт за собой кардинальный пересмотр ценностей, социальных и правовых норм, практик и пр.; эффективность развития техно- и социосферы в рамках информационного общества целиком и полностью зависит от человека, который это развитие и обеспечивает, используя возможности информационных и иных высоких технологий. В связи с этим возрастают требования к его подготовке, а значит, и ко всей системе образования. Сказанное позволяет сделать вывод, что в начале XXI в. человечество оказалось перед лицом совершенно новой ситуации в мире, когда для дальнейшего развития и выживания цивилизации необходимо преобразование общества, что, согласно Э. Дюркгейму, требует соответствующих преобразований в образовании [4, с. 62].

Считаем необходимым отметить, что признание человека в качестве неповторимой ценности и его уникальной роли в развитии социума, усиление ответственности личности за построение своего жизненного и профессионального пути являются смыслообразующими характеристиками современного образования [6, с. 3]. В этой связи

профессия инженера становится одной из важнейших по степени влияния результатов труда как на развитие экономики, так и на судьбы планеты и человечества, что возлагает на инженера дополнительный груз ответственности за принимаемые решения. Подобные обстоятельства обусловили повышение роли высших технических учебных заведений, а постановка сложных задач по обучению и воспитанию специалиста XXI в. одновременно инициирует поиск и разработку философской, целевой, содержательной и процессуальной основы, способствующей решению этих задач.

Готово ли современное высшее инженерное образование адекватно ответить на возникшие эволюционные проблемы? Ответ на этот вопрос ищут многие отечественные и зарубежные исследователи. По признанию специалистов, в современном мире наблюдается кризис образования (А. Гор, Э. Дюркгейм, Ф. Г. Кумбс и др.). Теоретическое осознание того, что такой кризис имеет место, началось после выхода в свет книги Ф. Г. Кумбса «Кризис образования в современном мире» , в которой он впервые дал анализ нерешенных проблем образования. В этом исследовании, в частности, автор отметил, что нарастает несоответствие содержания образования современным реалиям .

Изучение мирового опыта позволяет нам утверждать, что кризисные явления в образовании обусловлены рядом причин, среди которых выделяются следующие: недостаточное бюджетное финансирование; функциональная неграмотность (неспособность выполнять свои функции, несмотря на полученное образование); неопределенность целей обучения и воспитания; отсутствие мотивов к обучению; недостаточное понимание обществом роли образования, его значения в социальном прогрессе и пр. В силу того, что в современном обществе профессия инженера становится важнейшей по степени влияния результатов труда на судьбы планеты и человечества, следует особо остановиться на тех причинах, которые с особой остротой проявили себя в условиях зарождающейся информационной эпохи. К ним в первую очередь отнесём следующие [8, с. 11–13.]:

1. *Стремительное обновление знаний при резком увеличении их объёма* – неизбежное явление информационного общества. Потоки информации растут лавинообразно, знания теряют свою актуальность еще до того, как получающий образование студент успевает их усвоить. К окончанию учёбы выпускник вуза рискуют иметь в своём профессиональном «багаже» как устаревшие знания, так и устаревшие умения и навыки. Следовательно, если ставить целью только формирование знаний, умений и навыков, то, согласно точке зрения директора Международного института планирования образования Ф. Г. Кумбса, кризис непреодолим [5, с. 20–24]. Таким образом, в условиях информационного общества тезис «образование на всю

жизнь» всё больше доказывает свою несостоятельность. Лозунг «образование через всю жизнь» всё больше утверждается в педагогическом сознании.

2. *Информационное «перепроизводство» при нарастающей смысловой деградации.* Альберт Гор в книге «Земля на чаше весов. В поисках новой общей цели» пишет: «Мы наблюдаем кризис образования на фоне избытка информации – и это не простое совпадение. <...> Мы же, сталкиваясь с невежеством, производим еще больше информации, не желая понять, что хотя она, возможно, имеет ценность, но заменить знания, тем более мудрость, ей не дано» [3, с. 156]. С подобной причиной нельзя не согласиться. Еще в 1965 г. А. Н. Леонтьев, предвидя трудности, с которыми в своём развитии столкнётся человечество, пророчески утверждал, что «избыток информации ведет к оскудению души».

3. *Несоответствие содержания образования существующим реалиям*. Ставшие уже регулярными информационно-технологические «прорывы» во всех сферах жизни и деятельности человека приводят к тому, что современное образование не успевает адекватно реагировать на требования времени. Это является причиной ещё одного кризиса. Мир меняется гораздо быстрее, чем успевает обновляться содержание образования.

4. *Образование методологических лакун (разрывов, пробелов) между естественно-научными и гуманитарными областями научного знания, а также усиление технократического снобизма на фоне дегуманизации, размытия ценностных, мировоззренческих и нравственных ориентиров.* Изучение мирового опыта позволяет нам сделать вывод, что корни большинства современных проблем лежат не столько в технической, сколько в гуманитарной сфере и обусловлены «нравственно-этической деградацией» современного специалиста, традиционным невниманием к гуманитарным аспектам его деятельности. Всякое интенсивное развитие информационно-техногенного «оснащения» общества без гуманитарной «прививки» непременно будет сопровождаться дегуманизацией мировоззренческих и нравственных ориентиров, технократизмом мышления. Сущностными чертами технократизма как мировоззренческого феномена является примат средства над целью и смыслом, общечеловеческими интересами, техники над человеком (В. П. Зинченко).

Сегодня очевидно, что человечество создало антиприродную цивилизацию, противопоставив себя Природе, истребляя и загрязняя её. Главной причиной существующего положения является тип сформированного человека, человека-потребителя с неограниченными претензиями к личному материальному достатку и комфорту. Этот тип человека не способен к созиданию, он действует как разрушитель.

Следовательно, необходимо выйти за рамки традиционных научных представлений и создать новые технологии для человечества, способного создавать Культуру. Наука сама по себе при недостатке культуры, нравственного развития не может быть фактором социального прогресса, поэтому всякое влияние Цивилизации на общество должно неизбежно сопровождаться возрастающим «компенсационным вкладом» Культуры.

Для того чтобы эффективно противостоять кризисным явлениям в образовании, отечественная инженерная школа должна быть способна не только динамично развиваться, интегрироваться в инженерную среду других государств, интеллектуально конкурировать с другими государствами, готовить специалистов, способных налаживать и развивать взаимовыгодные контакты на профессиональном уровне со своими зарубежными партнёрами, но и в условиях всё возрастающей мировой конкуренции доказывать конкурентоспособность российской системы инженерного образования. И в этой связи уместно обратиться к опыту, который предлагает герменевтика как направление в философии и гуманитарных науках, в котором понимание рассматривается как условие (осмысления) социального бытия. Многовековой опыт герменевтики в области смыслового освоения действительности способен внести существенный вклад в развитие современного инженерного образования. Человеческая деятельность и её результаты – это «пространства смыслов», а значит, и сфера действия понимания как процедуры «работы» со смыслами. Инженерное образование, построенное с учётом герменевтических традиций, способно вести речь как о простых причинно-следственных объяснениях мира, так и о формировании особого типа мышления, построенного на культурно-смыслодеятельностной основе, об особых слоях личностной культуры, компетенций и опыта как компонента содержания инженерного образования. Опыт, которым способна поделиться герменевтика с инженерным образованием, это прежде всего опыт работы с окружающей действительностью, несущей в себе «отпечаток» человека, не просто существующего, но наделяющего смыслом всё, к чему прикасается, включая самого себя.

Внесение в инженерное образование идей герменевтики не означает отказа от достижений мировой и отечественной инженерной школы – концептуальные установки герменевтики просто не позволяют этого сделать, но, построенное на идеях герменевтики как методологии гуманитарного знания, оно способно обеспечить органическое единство естественно-научного и гуманитарного, рационального и иррационального, онтологического и методологического, значения и смысла, объяснения и понимания, познания и самопознания, логического и эмоционального образно-интуитивного. Подобный

подход в значительной степени гармонизирует отношения инженера с технической средой, а человека – с окружающим миром.

Образование, построенное на идеях герменевтики, способно не только вести речь о простых причинно-следственных объяснениях мира, воспитании гуманитарного мышления и герменевтической культуры (культуры понимания), но и обеспечивать компетентность специалиста в принятии и решении производственно-технологических, организационно-управленческих, научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других инженерных задач как социокультурных практик, основанных на понимании смыслов инженерной деятельности [10, с. 213–214]. С позиции герменевтики современное образование, по мнению А. А. Брудного, – это «не то, чему человека учили, а то, что он в этом понял» и как на основе своего понимания и накопленного смыслового опыта он реализует свой личностный и профессиональный потенциал в избранной сфере жизнедеятельности[1, с. 241]. И в этом контексте учить пониманию – новая задача и новый критерий получения современного инженерного образования. Только в горизонтах смысла и понимания могут быть в полной мере раскрыты и реализованы такие тенденции развития образования, как гуманизация и гуманитаризация, фундаментализация и индивидуализация [2, с. 13].

Суть герменевтического подхода применительно к инженерному образованию состоит в том, что: а) в основе данного образования лежит диалог с текстами культуры, рассмотренными в контексте предстоящей инженерной деятельности и решаемых производственно-технологических, организационно-управленческих, научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других инженерных задач; б) текст культуры рассматривается как своего рода «мыслящая структура», «интеллект – собеседник», источник информации, значений, опыта, смыслов, творчества и интеллектуальной активности будущего специалиста; в) в качестве текстов культуры в условиях инженерного образования выступают как реальные тексты (осваиваемая в вузе дисциплина, научная теория, учебный или технический текст, средства труда, продукты инженерной деятельности, и пр.), так и потенциальные (педагогическая ситуация, техническая среда, субъекты труда, инженерная задача, система исследовательских и проектировочных решений, процесс труда, предметы труда, подлежащие преобразованию в соответствии с замыслом специалиста и пр.); г) ведущим методом, обеспечивающим эффективный смысловой «контакт» с текстами культуры, является диалектика вопроса и ответа, в ходе которой последовательно возникают и разрешаются вопросы к текстам; д) особой смыслообразующей средой, герменевтическим «инструментом» и условием для толкования, преобразования и создания новых текстов является язык (изучаемой науки, техники, культуры,

невербального и вербального общения и пр.); е) в качестве универсального и комплексного механизма профессионального и личностно-смыслового развития будущего специалиста выступает категория «понимание», проявляющая себя в условиях технического образования как смыслодеятельность, направленная на решение учебных, социоинженерных и иных задач; ж) образовательный процесс строится на основе специфических принципов герменевтики («круг целого и части», «лучшего понимания», «контекстуального подхода», «неотделимости понимания текста от самопонимания интерпретатора», «возвышения над противоположностью субъекта и объекта», «языковой достаточности» и пр.); з) процесс формирования у будущего инженера системы компетентностного опыта (опыта смыслодеятельности), обеспечивающего осмысленность и рефлексивность решения инженерных задач, представляет собой восходящее движение по герменевтической спирали обретения целостного опыта смыслодеятельности, в ходе которого в педагогическую и техническую реальность вплетаются различные учебные, профессиональные и общекультурные тексты; конкретная ситуация развития-рассказывания; контексты педагога, студентов и авторов текста (субъектов труда); комплекс социальных, психологических, педагогических, этических и других факторов; личностно значимые проживания-переживания преподавателя и студентов [9, с. 121] (таблица).

Сравнительная таблица
знаниево-функциональной и герменевтически-ориентированной
парадигм современного инженерного образования

Парадигмы инженерного образования (ИО)		
Основные компоненты	**Знаниево-функциональная**	**Герменевтически-ориентированная**
Концептуальная идея	Построено на знаниевой основе	Построено на смысловой основе
Цели обучения	Усвоение знаний, выработка умений и навыков, реализация программы, развитие мыслительных процессов, понимание учебных текстов (цели задаются извне)	Формирование у будущего инженера опыта смыслодеятельности, герменевтической культуры и профессиональной идентичности (как основы инженерной компетентности); развитие у него профессионально значимых

Парадигмы инженерного образования (ИО)		
Основные компоненты	**Знаниево-функциональная**	**Герменевтически-ориентированная**
		личностных качеств, а также способности к осмысленному и ответственному функционированию в XXI в.
Содержание обучения	Знания, умения, навыки определяемые учебными планами и образовательными стандартами	Освоение наряду с базовым стандартным компонентом личностного компонента опыта смыслодеятельности как основы для осмысленного и понимающего познания, освоения и преобразования окружающей реальности
Мотивация учения	Преимущественно внешняя (с элементами внешней занимательности)	Преимущественно внутренняя (опора на познавательные потребности обучающегося, его интерес к получению знаний, их осмыслению, поиску личностных смыслов своей деятельности)
Роль педагога	Носитель и «транслятор» знаний, умений, навыков, профессионального мастерства; контролер; реализатор учебной программы (личностная нейтральность педагога)	Помощник, воодушевитель, посредник между студентом и культурой, советчик, исходящий из интересов студента и перспектив его дальнейшего профессионального личностно-смыслового, развития (личностная включенность педагога)
Роль студента	Студент в позиции объекта учебного процесса (личностная нейтральность обучаемого)	Студент в позиции субъекта учебного процесса (личностная включенность студента в общение, процесс понимания и учебную деятельность)
Процессуальный аспект обучения	Ориентация на запоминание и	Ориентация как на усвоение знаний, так и на их

Парадигмы инженерного образования (ИО)		
Основные компоненты	**Знаниево-функциональная**	**Герменевтически-ориентированная**
	воспроизведение знаний; опора на монолог; использование игровых и задачных технологий в качестве средства обучения	осмысление, поиск и раскрытие в них личностных смыслов; на становление связанной системы ценностей; на актуализацию профессионально значимых личностных качеств студентов. Опора на разноуровневый и разнонаправленный диалог; использование игровых и задачных технологий, а также герменевтической методологии в качестве средств формирования у будущего инженера опыта смыслодеятельности, герменевтической культуры и профессиональной идентичности (как основы инженерной компетентности); развитие у него профессионально значимых личностных качеств

На фоне глобализации экономики и мировых тенденций к объединению интеллектуальных, финансовых и иных усилий в решении стоящих перед государствами и человечеством проблем российская система инженерного образования, вбирающая в себя традиции герменевтики, в большей степени соответствует существующим реалиям и позволяет добиться необходимого уровня гуманитаризации, фундаментализации и профессионализации технического образования, обеспечить при сохранении лучших традиций отечественной инженерной школы гармоничное единство знаний, понимания, опыта, традиций, личностного развития, компетентности, культуры и смысла.

Список литературы

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. М.: Изд-во Лабиринт, 1998. 336 с.

2. Галенко С. В ожидании образовательной революции: проблемы смысла и понимания // Alma Mater. 1997. № 6. С. 6–13.
3. Гор А. Земля на чаше весов. В поисках новой обшей цели // Новая постиндустриальная волна на Западе. М.: Academia, 1999. 640 с.
4. Дюркгейм Э. Социология образования. Москва: Изд-во ИНТОР, 1996. 80 с.
5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ: пер. с англ. / под ред. Г. Е. Скорова. М.: Прогресс, 1970. 293 с.
6. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2007. 44 с.
7. Самойлов Л. П., Сидорова С. Н. Смыслотворческие основы инженерного образования // Педагогика профессионального образования: перспективы развития: монография / под общ. ред. С.С. Чернова. Кн. 4. Новосибирск: «СИБ-ПРИНТ», 2011. 274 с.
8. Самойлов Л. П. Инженерное образование в России: проблемы и перспективы. Ч. 1.: Основы инженерной герменевтики: учебное пособие. Волгоград, 2010. 77 с.
9. Самойлов Л. П. Инженерное образование: проблема смыслового опыта // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2008. №4 (28). С. 120–124.
10. Самойлов Л. П. Герменевтическая стратегия совершенствования современной системы инженерного образования // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2007. Вып. 11. №29 (57). С. 211–215.

IMPROVEMENT ENGINEERING EDUCATION BASED ON HERMENEUTIC

L.P. Samoilov, S.N. Sidorova

Volzhsky Polytechnical Institute (branch of VSTU)

The authors raises the issue of a hermeneutic strategy of improvement of the modern system of engineering education. The strategy implies formation of meaning-oriented education, at the heart of which the ideas of hermeneutics are laid. The strategy reveals the essence of the education, its conceptual fundamentals and prerequisites.

***Keywords**: globalization, engineering education, hermeneutics, understanding, sense, text, humanization, and culture.*

Об авторах:

САМОЙЛОВ Леонид Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Волжского политехнического института (филиал) ГОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», г. Волжский (404121, Волгоградская обл., г. Волжский, ул. Энгельса, д. 42а), докторант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, e-mail: leonid-sam@yandex.ru

СИДОРОВА Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Волжского политехнического института (филиал) ГОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», г. Волжский (404121, Волгоградская обл., г. Волжский, ул. Энгельса, д. 42а), e-mail: Svetlatok@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 216-225

УДК 378-048.78:005.336.2

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

М.И. Ситникова, Л.Д. Рагозина

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Объектом исследования является управление качеством образования на основе компетентностного подхода. Цель работы предполагала обоснование теоретико-методологических оснований построения модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода. В процессе реализации цели были использованы аналитико-синтезирующий и индуктивно-дедуктивный методы. Получены новые знания о теоретико-методологических основаниях построения модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода, дополняющие научные положения профессиональной компетентности вузовского преподавателя. Новые знания будут использованы при построении и апробации модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода и могут быть востребованы администрацией вузов, внутривузовскими службами системы менеджмента качества для совершенствования системы управления качеством высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *преподавание в вузе, гарантия качества, система гарантии качества преподавания в вузе, модель реализации системы гарантии качества преподавания в вузе, теоретико-методологические подходы построения модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе.*

Стратегическим приоритетом в деятельности вузов в связи с их вхождением в международное образовательное пространство становится обеспечение гарантий качества образования. При этом одну из ключевых позиций занимают гарантии качества преподавания. Требования к ним определяются «Стандартами и Директивами для гарантии качества высшего образования в Европейском регионе» (2005).

Радикальными переменами в системе высшего образования являются: движение от массового производства к гибкому производству (система массового производства стала дорогой и жесткой в силу таких причин, как непредсказуемость спроса, слабо контролируемые диверсифицированные рынки, высокая скорость изменения

технологий); многофункциональная рабочая сила, TQM – тотальное управление качеством, уменьшение неопределенности; переход к организации, строящейся вокруг процесса, а не вокруг задачи; обучение и переподготовка сотрудников на всех уровнях и пр. [1]; современное образование должно обеспечивать каждого человека индивидуальным инструментарием выстраивания жизненной стратегии, включающей в себя производственную, личную, социальную и иные среды; современные системы профессионального образования должны выстраиваться вокруг процессов повышения компетентности людей в широком и узком смысле.

Становится очевидным, что основным «фигурантом» изменений, происходящих в высшей школе, является ее преподаватель. И стратегия, и политика, и реальные действия, «направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, должны замыкаться на преподавателе». Никакая его модернизация «без активного, творческого, заинтересованного участия критической массы преподавателей невозможна» [2]. Внутренние потребители образовательных услуг высшей школы, т. е. обучающиеся также хотят видеть в аудиториях качественно подготовленных преподавателей; иметь возможность выбирать себе образовательную программу самостоятельно из огромного набора курсов с минимальными ограничениями, что весьма сложно для вуза, но необходимо для студентов; заменить искусственно разделенные лекции и семинары единой учебной темы с вкраплением практикумов, вмещающей в себя и лекции (короткие фрагменты, не более пяти минут монолога), и обсуждения (по свежим следам), и практическую работу (в том числе и на компьютерах), и разбор кейсов (ситуаций); быть заинтересованными в обучении по принципу «сессия, которая всегда с тобой», суть которого заключается в том, что итоговая оценка лишь частично зависит от итогового экзамена, а в основном – от промежуточного контроля, еженедельных заданий, участия в дискуссиях и др.; эффективно использовать на занятиях вместе с профессорами мультимедийные средства обучения.

В настоящее время большинство вузов мирового сообщества внедряют модифицированные модели системы гарантии качества преподавания.

Гарантии качества преподавания в вузе мы рассматриваем как процесс обеспечения качества подготовки выпускников посредством профессиональной деятельности преподавателя и ее результатов, выражающих меру ее соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть процесс преподавания и каким целям он должен служить.

Система гарантии качества преподавания, на наш взгляд, представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования процесса обеспечения качества подготовки выпускников посредством профессиональной деятельности преподавателя и ее результатов и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Система гарантии качества преподавания является педагогической системой, организованной на основе компетентностного подхода; включающей субъекты образовательного пространства вуза, взаимодействующие между собой посредством целевого, содержательного, организационно-деятельностного, результативного компонентов образовательного процесса в различных направлениях деятельности в общественно-необходимое время в определенных организационно-педагогических условиях и реализующейся на уровнях соуправления и самоуправления.

Данная система включает в себя множество подсистем и одновременно сама входит в качестве подсистемы в системы высшего порядка, например, систему гарантии качества образования вуза.

Субъектами рассматриваемой системы являются преподаватели, обучающиеся, администрация вуза, работодатели, которые обеспечивают ее полисистемную характеристику. Цель (целевой компонент) в развернутом виде определяет программу функционирования системы гарантии качества преподавания в вузе. Содержательный компонент системы определяет всю совокупность формируемых у субъектов знаний, отношений, смыслов, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения на основе реализации государственных образовательных стандартов, в том числе федеральных [3] (ГОС и ФГОС ВПО), самостоятельно устанавливаемых стандартов вуза [4] (СУОС) ВПО и соответствующих им основных образовательных программ. Организационно-деятельностный компонент характеризует формы, методы, средства организации и осуществления взаимодействия преподавателя и обучающихся, администрации, направленного на решение целей и задач подготовки квалифицированных и конкурентоспособных кадров и других образовательных услуг. Результативный компонент отражает эффективность функционирования данной системы, характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью.

Важным компонентом представленной системы являются направления деятельности по обеспечению гарантии качества преподавания в вузе, включающие в себя осуществление набора персонала; продвижение профессорско-преподавательского состава по службе; инновационные улучшения работы с преподавателями; развитие способностей и повышение квалификации (компетентности) преподавателей; поощрение и признание инициативы и участия

преподавателей в деятельности по обеспечению качества подготовки выпускников; обеспечение социальной защиты преподавателей [5].

Общественно-необходимое время как вариативный компонент системы гарантии качества преподавания предполагает, что процесс подготовки выпускников варьирует от двух до пяти лет: бакалавра – 4 года, специалиста – 5 лет, магистра – 2 года.

Таким образом, ключевыми при разработке модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе являются понятия гарантии качества и системы гарантии качества преподавания в вузе.

Результаты интерпретации ключевых понятий, необходимых для моделирования, позволили определить под реализацией системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода взаимодействие субъектов образовательного процесса с точки зрения интересов как их личности, так и вуза, в котором они работают. Соответственно под моделью реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода понимается *проект обозначенного взаимодействия в рамках определенной совокупности различных блоков, определяющих все процессы, направленные на достижение требуемых результатов.* Следствием механизма реализации как совокупности процедур принятия управленческих решений является осознание субъектом реализации того, как достигнутые результаты на основе компетентностного подхода скажутся на функционировании и развитии системы гарантии качества преподавания в вузе.

При разработке модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода мы ориентируемся прежде всего на междисциплинарный характер процесса построения модели, требующий учета: основных показателей теории организации, так как именно организационный компонент заявленной в работе модели регламентирует и координирует выработку и реализацию управленческих решений; идей концепции всеобщего управления качеством, пронизывающих все содержание модели; теории систем для обеспечения системных свойств разрабатываемой модели и необходимого качества результата ее функционирования; ключевых аспектов области праксиологических знаний для возможного их использования с целью повышения эффективности в процессе апробации разработанной модели; современного состояния системы высшего профессионального образования и ее нормативно-правовой базы, которая позволяет модели максимально вписаться в условия функционирования и развития системы качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода.

Разработка модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода

предполагает учет следующей логики: выбор и обоснование теоретико-методологических оснований построения, выделение базовых положений для будущей модели, обоснование и характеристика ее содержания: компонентного состава, специфики реализации практической составляющей посредством использования методов, приемов, технологии работы и пр. Такой подход, на наш взгляд, является достаточно эффективным, так как позволит наглядно и доказательно представить на последующих этапах выполнения работ полученные результаты.

Теоретико-методологическими основаниями построения модели реализации системы качества преподавания на основе компетентностного подхода являются системный и комплексно-целевой подходы.

Системный подход будет способствовать четкой постановке проблемы, ее логическому развертыванию для комплексной, последовательной реализации модели на каждом этапе ее реализации, позволит создать практический инструментарий для разработки модели. Система представляет собой совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, и обладающих новым интегративным качеством по отношению к ее элементам.

Основными положениями системного подхода к построению модели реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода, исходя из результатов известных подходов в этом отношении Т.И. Шамовой, Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова и др., являются следующие положения:

- системный подход обеспечивает комплексную реализацию модели на всех этапах ее представления;
- внутривузовское управление качеством подготовки обучающихся (бакалавров, специалистов, магистров и пр.) представляет собой педагогическую систему;
- внутривузовское управление функционированием и развитием системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода является важнейшим компонентом педагогической системы вуза, что позволит использовать его ресурсы и опереться на структурные подразделения и службы;
- внутривузовское управление функционированием и развитием системы гарантии качества преподавания на основе компетентностного подхода обладает такими специфическими особенностями, как динамичность, информационность содержания всех компонентов модели, высокая скорость реализации управленческого цикла, вероятностный характер достижения цели;

- внутривузовское управление функционированием и развитием системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода реализуется через деятельность субъектов управления по выполнению управленческих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, проектировочно-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной;
- эффективность внедрения в вузовскую жизнедеятельность системы гарантии качества преподавания на основе компетентностного подхода зависит от действия разработанных механизмов и создания специальных организационно-педагогических условий.

Комплексно-целевой подход обеспечит функционирование построенной модели и получение запланированных результатов. Данный подход представляет собой совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с программой, представляющей собой комплекс мер, направленных на согласование целей с имеющимися ресурсами и достижение заданных конечных результатов. Построение комплексно-целевой программы включает в себя целевой, структурно-организационный, деятельностный, процессуальный и функциональный аспекты, находящиеся в тесной взаимосвязи и раскрывающиеся в комплексе. Очевидно, что целевой аспект предполагает формирование цели по улучшению состояния функционирования и развития системы гарантии качества преподавания на основе компетентностного подхода. Структурно-организационный аспект требует включения в управление функционированием и развитием заявленной системы администрации вуза на всех его уровнях (вузовском, факультетском, кафедральном и др.), коллегиальных органов управления (различные советы вуза, совещания и пр.), органов студенческого самоуправления. Деятельностный аспект проявляется через раскрытие особенностей объекта, субъекта, методов, средств и результата. Объектом в данном случае выступает качество функционирующей и развивающейся системы; субъектами – коллектив вуза; методы определяются способами управленческой деятельности; средствами выступают информационные источники и технические средства обработки и хранения материалов; результат представляет собой оптимальное функционирование и развитие системы гарантии качества преподавания на основе компетентностного подхода. Процессуальный аспект находит отражение в характеристике элементов и этапов внутривузовского управления функционированием и развитием системы гарантии качества преподавания; функциональный аспект охватывает все виды управленческих функций, обеспечивающих достижение общей цели: информационно-аналитической, проектировочно-прогностической,

организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.

Комплексно-целевой подход в рамках выполняемой работы предполагает: построение стратегического направления решения проблемы оптимального функционирования и развития системы гарантии качества преподавания на основе компетентностного подхода; разработку специальной комплексно-целевой программы, отражающей процедуры управления функционированием и развитием рассматриваемой системы; внесение в деятельностную организацию работы вуза изменений в рамках становления и развития системы управления качеством образования. При этом основу комплексно-целевой программы составляет идея субъектности управленческой деятельности, выражающаяся в практической деятельности в передаче ответственности за обеспечение гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода все членам его коллектива.

Заявленная в работе модель выступает в роли проекта процесса реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода как упрощённого (в том или ином смысле) образа оригинала, неразрывно с ним связанного, отражающего существенные свойства, связи и отношения оригинала.

Основными этапами проекта являются: проектирование процедуры завершающего этапа реализации системы гарантии качества преподавания в вузе с ориентацией на конечный результат; проектирование условий для реализации прогнозируемого конечного результата; проектирование альтернативных ресурсов и их применения в процессе реализации системы гарантии качества преподавания в вузе; проектирование возможности реализации последствий конечного результата в культурно-образовательной среде вуза и практического применения параллельных достижений в процессе реализации системы гарантии качества преподавания в вузе.

Проект процедуры завершающего этапа реализации системы гарантии качества преподавания в вузе с ориентацией на конечный результат требует систематического объяснения и описания, конкретизации и подробного анализа с целью развития, совершенствования, уточнения и дополнения модели. Следовательно, выбор завершающегося результата реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода, описание его характеристик является первичным механизмом, изначальной основой моделирования исследуемого процесса. Чем подробнее и понятнее будет проведен анализ предполагаемого результата, тем оптимальнее будут функционирование и развитие системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода.

Проект условий для реализации проектируемого конечного результата включает в себя возможные условия для достижения результата с детальным описанием, объяснением и построением поступательного движения к конечному результату и всех его возможных аспектов, которые могут иметь место в процессе реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода.

Проект альтернативных ресурсов их применения позволяет использовать вариативные дополнительные средства для успешной реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода и получения успешного конечного результата.

Проект возможности реализации последствий конечного результата в культурно-образовательной среде вуза и практического применения параллельных достижений имеет немаловажное значение для реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода. Этот механизм также необходимо моделировать с последующим его анализом, что будет способствовать генерации различных качеств и свойств (постоянства, непрерывности и др.), активного волевого напряжения, необходимого для продвижения модели к конечному результату и практического его применения в культурно-образовательной среде вуза.

Системный и комплексно-целевой подходы как наиболее адекватные и продуктивные основаниями построения модели реализации системы качества преподавания на основе компетентностного позволили определиться в содержании и структуре предполагаемой модели.

В содержательном плане модель характеризуется компонентным составом, спецификой реализации практической составляющей посредством использования методов, приемов, технологии работы и пр.

Структура модели представляет собой объект как систему со своим устройством и механизмом функционирования. В состав модели входят такие основные блоки, как «анализ состояния системы», «целеполагание», «проектирование работы системы», «ресурсное обеспечение работы системы», «реализация системы», «контроль эффективности реализации системы», «критерии и показатели эффективности системы», «коррекция системы и процесса ее реализации».

Таким образом, модель реализации системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода включает в себя взаимосвязанные между собой понятия: цель, механизмы, средства, условия, критерии и показатели эффективности реализации системы

гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода.

Модель иллюстрирует связи между процессами, включенными в систему управления качеством образования: анализ состояния системы, целеполагание, проектирование работы системы, ресурсное обеспечение работы системы, реализацию системы, контроль эффективности реализации системы. Процессы, включенные в модель, взаимодействуют между собой, обеспечивая целостность системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода.

Материалы выполненных работ могут быть использованы в процессе построения модели на уровне ее конкретизации и апробации. Модель, в свою очередь, позволит упростить и абстрагировать реальность исследуемого процесса и оптимальным образом учесть роль выявленных в исследовании механизмов, средств, организационно-педагогических условий в процессе внедрения модели в вузовскую образовательную практику. Модель будет востребована администрацией вузов, внутривузовскими службами системы менеджмента качества для совершенствования системы управления качеством высшего профессионального образования.

Исследование выполнено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (Госконтракт № 14.740.11.0575 от 05.10.2010 г.).

Список литературы

1. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. Б.Э. Верпаховского и др. ; под науч. ред. О.И. Шкаратана ; Государственный университет «Высшая школа экономики». М. : Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. 606 с.
2. Плаксий С. Парадоксы реформирования российского высшего образования // Alma mater. 2005. № 10. С. 3–11.
3. ФГОС ВПО по направлениям подготовки URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm
4. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266 – 1 (с изменениями и дополнениями).
5. Ситникова М.И., Рагозина Л.Д. Система гарантии качества преподавания в вузе // Личность в едином образовательном пространстве: сб. науч. ст. Междунар. образовательного форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 г.) / под науч. ред. проф. К.Л. Крутий. Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. Ч. 3. С. 123–126.

MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE MODEL OF TEACHING QUALITY GUARANTEE SYSTEM IN HIGHER SCHOOL

M.I. Sitnikova, L.D. Ragozina

Belgorod State national research University

The object of study is the management of the quality of education through kompetentnostnogo approach. The objective of the work was to support theoretical-methodological grounds to build the model of teaching quality assurance system in higher education based on the kompetentnostnogo approach. In the process of implementation of the objectives had been used analytical and synthesizing and Inductively a deductive methods. New knowledge of the theoretical and methodological bases of model building of teaching quality assurance system in higher education on the basis of kompetentnostnogo approach, complementing the scientific provisions of professional competence of university teachers. New knowledge will be used when you build and test a model of teaching quality assurance system in higher education through kompetentnostnogo approach and can be claimed by the administration of University vnutrivuzovskimi quality management system services for the improvement of the quality management system of higher vocational education.

***Key words**: teaching in higher education, quality assurance, teaching quality assurance system in higher education, quality assurance system implementation model in university teaching, theoretical-methodological approaches of model building of teaching quality guarantee system in higher school.*

Об авторах:

СИТНИКОВА Мария Ивановна - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики факультета психологии НИУ «БелГУ», Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308007 г. Белгород, ул. Студенческая, 14), *e-mail:* Sitnikova@bsu.edu.ru

РАГОЗИНА Любовь Дмитриевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии НИУ «БелГУ», Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308007 г. Белгород, ул. Студенческая, 14), *e-mail*: Ragozina@bsu.edu.ru

УДК 378 14-048.78:364.4

ФАКТОРЫ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

О.В. Солодянкина

Рассмотрены общие понятия качества образования, разные подходы к сущности качества профессионального образования в вузе. Приводятся результаты исследования оценки качества образования студентов направления «Социальная работа» в вузе.

Ключевые слова: *качество образования, качество профессионального образования, факторы качества образования студентов направления «Социальная работа» в вузе, пути повышения качества образования студентов направления «социальная работа» в вузе.*

Современное профессиональное образование в России находится на стадии реформирования: создания единой системы непрерывного профессионального образования, интеграции внутреннего и международного рынка образовательных услуг, развития инновационного потенциала вуза, которые в совокупности направлены на повышение качества образования. Конечным результатом деятельности вуза является профессиональная подготовка мобильного профессионально-компетентностного выпускника, умеющего ориентироваться в социально-экономических условиях региона, страны и за рубежом.

В соответствии с мировыми тенденциями, обозначенными в Университетской хартии (Болонья, 1988), качество образования является ведущим приоритетом международных организаций в области науки, культуры и образования. Высшее образование является механизмом воспроизводства всей системы образования и науки. Поэтому тенденция формирования нового качества высшего образования должна опережать процессы изменений во всех остальных системах непрерывного образования. Реформирование профессионального образования в России предусматривает вхождение в европейскую сеть обеспечения качества образования [10].

Проблема качества профессиональной подготовки неразрывно связана с вопросами планирования и реализации систем непрерывного профессионального образования, которые рассмотрены в трудах С.И. Архангельского, Н.Е. Астафьевой, В.П. Беспалько, А.Л. Денисовой, З.Д. Жуковской, Н.В. Кузьминой, А.Г. Молибог, Н.В. Молотковой, В.А. Сластенина и др. Теоретические и практические

аспекты развития современной концепции качества подготовки специалиста рассмотрены в трудах В.И. Байденко, О. Берестневой, М.А.Валеева, О.Марухиной, Н.Ш.Никитиной, Н.А.Селезневой, И.А.Соболевой, С.Н.Тарануха, П.Е.Щеглова и др.

Проблемы и основы управления качеством образования подготовки специалистов социальной работы отражены в работах А.З.Гильманова, Е.А.Малышевой, Г.В.Мухаметзяновой, Ф.Ш. Мухаметзяновой, И.Ш. Мухаметзянова, В.А.Никитина, О.Л.Панченко, Н.Б.Пугачевой, Ю.Ю.Терениной, J.Walker, Harvey, T. Murphy, I. Maclaren, S.Flynn и др.

Анализ литературы и исследований позволили выявить, что проблема качества профессионального образования является актуальной и недостаточно изученной.

Одной из проблем качества образования профессиональной подготовки является наличие разных трактовок понятия «качества образования», а в соответствии с этим и разных подходов к сущности качества профессионального высшего образования.

В соответствии с понятием «образование» в законе «Об образовании» [3] качество образования – это состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп), достижение гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Согласно стандартам ИСО (ISO) серии 9000 [1], под качеством следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Таким образом, качество высшего образования — это сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам. При этом следует учитывать, что к определению качества высшего образования необходим многосторонний подход [5].

Качество образования – комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами [8].

В.П. Панасюк считает, что качество образования – это совокупность свойств, которая обусловливает его способность удовлетворять социальные потребности в формировании и развитии

личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [7].

В.А. Кальней, С.Е. Шишов говорят о качестве образования как о социальной категории, определяющей состояние и результат процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям в формировании и развитии гражданских, профессиональных компетенций личности [9].

Качество профессионального образования – это нормативно-правовые требования к образованию, историко-культурные традиции и теоретико-методологические принципы построения профессиональной образовательной системы. Как и любое педагогическое явление или как образовательный феномен, оно требует изучения системы управления [4, с. 90].

По определению В.А. Никитина, качество социального образования представляет собой синергетическую целостность разных компонентов, каждый из которых в отдельности носит самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить единое качество образования. Результатом образовательной деятельности должна стать подготовка профессиональных кадров, которые могли бы адекватно потребностям общества и в соответствии с социальными ценностями осуществить абилитацию, адаптацию, реабилитацию и т. п. социального сознания, поведения, состояния, функционирования и благосостояния отдельного человека, группы и общества в целом. Эффективность такой деятельности должна определяться не субъективными оценками самого работника, а реальным изменением положения, которое адекватно оценивается и являющимися объектами социальной работы людьми [6, с. 28].

Анализ трактовок понятия «качество образования» разными авторами позволяет констатировать, что большинство авторов «качество образования» рассматривают в обобщенном смысле как комплексную характеристику, которая отражает соответствие системы образования принятым государственным образовательным стандартам, социальным и личностным ожиданиям с точки зрения объема и качества знаний.

Другой проблемой качества образования является определение подходов и путей организации качества профессионального образования. Н.С. Глуханюк отмечает, что вопросы, связанные с формированием нового подхода к управлению образованием, наименее разработаны и слабо освещены [2, с. 167].

Новейшая философия качества определена версией ГОСТ Р ИСО – 9000:200 [1] и заключается в ориентации на процесс или так называемый процессный подход. Суть процессного подхода заключается в том, что любая организация создает, обеспечивает и

улучшает качество продукции или услуги при помощи сети процессов, которые должны подвергаться анализу и постоянному улучшению. Модель процессного подхода отражает основной принцип системы качества – направленность на потребителя. Поэтому движущая сила данной модели – потребитель, все действия в области качества начинаются с него и им же заканчиваются.

Третья проблема качества профессионального образования – создание системы оценки качества и его соответствие сегодняшним требованиям общества.

Анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, практика вузов по управлению качеством образования позволяет выделить следующие группы показателей: общая структура подготовки кадров (направления, специальности, образовательные программы, контингент студентов); уровень требований к качеству высшего профессионального образования и формы задания этих требований в образовательных стандартах и программах; состояние системы качества высшего профессионального образования, включающей в себя управление содержанием образования, нормативно-методическое, научно-методическое, ресурсное (кадровое, материально-техническое, финансовое обеспечение), организационно-управленческие аспекты обеспечения качества образования; характеристика результатов функционирования и развития системы высшего профессионального образования.

На современном этапе не существует единой систематизации показателей качества образования, поэтому большинство вузов за основу принимает требования аттестации и аккредитации вузов.

Обеспечение качества относится к ряду контрольных процедур, обеспечивающих соответствие учебным стандартам и содействие росту возможностей обучения приемлемого качества для студентов. Процесс обеспечения качества образования должен отражать следующее: национальные культурные и образовательные практики; содействие разнообразию; инновации и сотрудничество, а также означать общую преемственность качества (quality journey) среди студентов, среди университета и в рамках государства [11, с. 85].

Таким образом, для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено:

- качество самих требований (целей, стандартов и норм);
- качество ресурсов (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.);
- качество условий (вложений в образование).

Оценка качества образования включает показатели образовательных достижений обучающихся и образовательного процесса.

По мнению зарубежных авторов, оценка качества высшего образования может осуществляться по трем направлениям:

1. Качество как «соотношение цены и качества». В широком смысле – это означает выпускать больше дипломированных специалистов за меньшие деньги.

2. Качество как соответствие цели. Приносят ли учебные программы те результаты, которые от них ожидают с точки зрения обучения студентов?

3. Качество как преобразование: качественное обучение преобразует восприятие мира студентами и то, как они применяют свои знания на практике при решении насущных проблем, оно изменяет представления преподавателей о своей роли, а также культуру самого заведения (Harvey, 2004) [11, с. 87].

В соответствии с ГОСТ Р ИСО – 9000:2001 [1] качество образования в высшей школе рассматривается с точки зрения студента. Изучается качество образовательных услуг и уровень конкурентноспособности выпускника на рынке труда. Показателями оценки качества образования могут быть: востребованность специалиста и признание его квалификации, удовлетворенность потребителя, возможность продолжения обучения на другом уровне и др.

Автор статьи считает, что оценка качества, осуществляемая студентами, выполняет системообразующую функцию повышения качества профессионального образования в вузе.

Для изучения оценки качества образования по направлению «Социальная работа» было проведено исследование, цель которого – выявить факторы, влияющие на качество образования студентов, и определить пути повышения эффективности образовательного процесса.

Базой исследования послужила кафедра социальной работы Удмуртского государственного университета. В ходе исследования в течение 4 лет было опрошено 180 студентов IV–V курсов специальности «Социальная работа».

На базе кафедры социальной работы Удмуртского университета, кроме традиционной оценки знаний и умений через экзамены, зачеты (контрольные работы, тесты), широко используется балльно-рейтинговая система, которая предусматривает проверку знаний и умений 4 раза в семестре.

Автором ежегодно, начиная с декабря 2008 г., проводятся исследования студентов IV–V курсов специальности «Социальная

работа» с целью определения качества образовательных услуг в вузе и уровня участия студентов во внеучебной и общественной жизни вуза. Исследования проводятся в форме анкетирования.

В первом исследовании (декабрь 2008 г.) приняли участие 42 студента IV–V курсов. Среди опрошенных на IV курсе учится 21 студент (18 девушек и 3 юноши). 19 студентов учатся на бюджетной основе, а 2 по контракту. На этом курсе 10 студентов работают (8 девушек и 2 юноши). 5 студентов проживают в общежитии. На V курсе учится 21 студент (17 девушек и 4 юноши). 17 студентов учатся на бюджетной основе, а 4 по контракту. На этом курсе 13 студентов работают (11 девушек и 2 юноши), 5 студентов проживают в общежитии.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

Большинству студентов (95 %) специальности «Социальная работа» нравится учится в вузе, 84 % студентов считают наш вуз вузом среднего уровня, а 16 % студентов отмечают его как один из лучших вузов России. Но при, этом давая высокую оценку вузу, только 70 % студентов готовы рекомендовать учится в нем знакомым и друзьям.

69 % студентов считают, что качество обучения по избранной специальности соответствует требованиям современного рынка. 78,5 % отмечают хорошее качество услуг, предоставляемых учебным заведением по специальности, но при этом только 58 % студентов отмечают, что достаточно знаний и умений для качественного и эффективного выполнения профессиональных обязанностей в будущем.

61 % студентов рассматривают перспективы устройства по специальности как хорошие и планируют работать по специальности, причем 4 % студентов готовы продолжать обучение по специальности «Социальная работа» в аспирантуре.

Анализ полученных результатов показывает, что организация научно-исследовательской работы студентов находится на низком уровне, средний балл по данному показателю – 2,8. Средний показатель в баллах на IV курсе – 2,7, на V курсе – 3,2. Довольно низкие результаты проставлены за работу научных кружков (2,9 балла), причем опрошенные студенты IV курса поставили 2,7 балла, а V курса – 3,1. Самый высокий средний балл поставлен за проведение круглых столов, конференций, симпозиумов – 3,7.

Анализ полученных результатов показывает, что организация внеучебной деятельности находится на низком уровне, средний балл по данному показателю – 2,3.

Было определено, что 14 студентов занимались научно-исследовательской работой, причем на IV курсе – 8 студентов, а на V курсе – 6. Художественным творчеством и культмассовой работой

занимался 21 студент, причем на IV курсе – 8 студентов, на V курсе – 13. Некоторые студенты занимались несколькими видами внеучебной деятельности, но при этом 5 студентов на V курсе отметили, что ничем не занимались.

Анализ полученных результатов позволил выделить факторы, препятствующие повышению качества образования, и определить направления дальнейшей работы:

1. При организации самостоятельной работы студентов необходимо обратить внимание на увеличение времени, отведенного для самостоятельной работы, на улучшение условий по подготовке к занятиям на базе вуза (библиотека, литература, интернет-класс, электронная библиотека, наглядные и дополнительные пособия).

2. Анализируя полученные результаты, необходимо обратить внимание на организацию научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов, профессиональную практику, внеучебную деятельность.

3. При организации воспитательной работы со студентами необходимо обратить внимание на расширение форм работы по профилактике зависимостей и правонарушений, досуга с привлечением студентов к их организации, т. к. как социальное образование студентов не может сводится только к приобретению достаточных знаний о социальном мире, о социальной сфере и технологиях, оно должно включать формирование активной творческой личности, обладающей активной гражданской позицией, сориентированной на защиту интересов человека труда, соблюдение конституционных прав и гражданских свобод и способной энергично влиять на общественное сознание, политическую стабильность, устойчивое развитие общества.

Ежегодно на основе выделенных факторов, препятствующих повышению качества образования студентов, на кафедре разрабатывается годовой план работы по повышению эффективности учебной и воспитательной работы. Основные направления плана: пересмотр содержания и форм обучения; научно-исследовательская работа; воспитательная работа.

Наиболее значимыми формами учебной и внеучебной работы являются студенческие Олимпиады (март); студенческие научно-практические конференции в вузе (апрель), в г. Москва (ноябрь), г. Челябинск (апрель); работа научных студенческих объединений по направлениям «Социализация и адаптация в общество» (О.В. Солодянкина), «Превентивное обучение школьников» (А.Н. Аверин), «Биографический подход в социальной работе» (Г.Е. Соловьев); социальные акции для сирот, малообеспеченных детей, инвалидов, престарелых и др.

Систематическая учебная и воспитательная работа со студентами позволяет констатировать повышение качества образования.

В исследовании (ноябрь 2011 г.) приняли участие 43 студента IV–V курсов. Среди опрошенных на IV курсе учатся 19 студентов (16 девушек и 3 юношей). Все студенты учатся на бюджетной основе. На этом курсе 13 студентов работают (10 девушек и 3 юноши). 5 студентов проживают в общежитии. На V курсе учится 24 студента (20 девушек и 4 юноши); 20 студентов учатся на бюджетной основе, а 4 по контракту. На этом курсе 15 студентов работают (11 девушек и 4 юноши). 5 студентов проживают в общежитии.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

Большинству студентов (95 %) специальности «Социальная работа» нравится учится в вузе, 86 % студентов считают наш вуз среднего уровня, а 25 % студентов отмечают его как один из лучших вузов России. Но при этом, давая высокую оценку вузу, только 80 % студентов готовы рекомендовать учится в нем знакомым и друзьям.

79 % студентов считают, что качество обучения по избранной специальности соответствует требованиям современного рынка. 85 % отмечают хорошее качество услуг, предоставляемых учебным заведением по специальности, но при этом только 65 % студентов отмечают, что достаточно знаний и умений для качественного и эффективного выполнения профессиональных обязанностей в будущем.

85 % студентов рассматривают перспективы устройства по специальности, как хорошие и планируют работать по специальности. 13 студентов IV–V курсов на данном этапе работают в разных видах социальных учреждений с разными категориями населения, причем 10 студентов готовы продолжать обучение по направлению «Социальная работа» в магистратуре.

Обобщенная средняя оценка качества организации обучения студентов включает в себя ряд показателей: организация учебного и внеучебного процесса, научно-исследовательская работа, материально-техническое, методическое и кадровое обеспечение. Она находится на уровне выше среднего (4 балла).

Анализ полученных результатов показывает, что организация научно-исследовательской работы студентов находится на уровне выше среднего. Средний показатель в баллах на IV курсе – 4,5 баллов, на 5 курсе – 4,7 баллов. Самый высокий средний балл поставлен за проведение круглых столов, конференций, симпозиумов – 4,8 баллов. Организация внеучебной деятельности находится на высоком уровне, средний балл по данному показателю – 4,9.

Было определено, что 27 студентов занимались научно-исследовательской работой, причем на IV курсе – 12 студентов, а на V –

15. Художественным творчеством и культмассовой работой занимались 28 студентов, причем на IV курсе – 8 студентов, на V – 20 студентов.

Таким образом, систематический мониторинг качества образования студентов через оценку студентов дает положительный эффект.

Список литературы

1. ГОСТ Р ИСО 9000–2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: ИПК Издательство стандартов, 2001. 25 с.
2. Глуханюк Н.С. Психологический мониторинг профессионального становления специалиста // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М., 1996. С. 167–168.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» // URL: http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php.
4. Мухаметзянов И.Ш. Проектирование и реализация системы управления качеством профессиональной подготовки в современном вузе // Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы: материалы междунар. науч.-практ. конф. по итогам совместного проекта ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению “Социальная работа”». М.: Изд-во МГОУ, 2011. С. 90–95.
5. Никитина Н. Ш., Валеев М. А, Щеглов П. Е. Управление качеством образования. Системный подход // Системы управления качеством: проектирование, организация, методология: Материалы X симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». Кн. 4 / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А. И. Субетто. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 17–29.
6. Никитин В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы. М.:АНО «СПО “СОТИС”», 2008. 144 с.
7. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 238 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт // http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=789.
9. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество России, 1999. 320 с.
10. Chickering A.W., and Gamson Z.F. (1987 a) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Racine, Wi: The Johnson

foundation inc. European association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2009) (3 rd ed.) Standards and Guidelines for Quality assurance in the European Higher Education Area. URL: http:// www.enqa.eu/pubs. Lasso.

11. Walker J. Judging the quality of social work education in the Bologna process challenges and opportunities // Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы: матер. междунар. науч.-практ. конф. по итогам совместного проекта ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению “Социальная работа”». М.: Изд-во МГОУ, 2011. С. 83–90.

FACTORS AND WAYS OF UPGRADING OF EDUCATION STUDENTS OF DIRECTION "SOCIAL WORK"

O.V. Solodiankina

Udmurt State University

The general concepts of quality of education are considered in this article, different going near essence of quality of trade education in institution of higher learning, and also results over of research of estimation of quality of education of students of direction are brought "social work" in institution of higher learning.

***Keywords**: quality of education, quality of trade education, factors of quality of education of students of direction "social work" in institution of higher learning, ways of quality of education of students of direction "social work" in institution of higher learning.*

Об авторах:

СОЛОДЯНКИНА Ольга Владимировна - кандидат педагогических наук, зав. кафедрой социальной работы, Удмуртский государственный университет (426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1,корп.6.)

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 236-243

УДК 37.012:378

ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В.З. Юсупов, В.Г. Коротаев

Столичная финансово-гуманитарная академия

Раскрывается методологическая функция проектирования в образовании; обосновывается проектно-целевой подход к организации образовательного процесса и его роль в формировании системы дополнительного профессионального образования в вузе.
***Ключевые слова**: образовательный процесс, образовательное проектирование, проектно-целевой подход, целевой образовательный проект.*

Современные стратегические ориентиры развития экономики и социальной сферы, обеспечение жизненно важных интересов различных групп населения страны актуализируют для государства и общества проблему перспективного видения процесса и результатов подготовки студентов и слушателей вузов к решению инновационных задач. Для обозначения этого процесса в современной педагогике используются термины «педагогический процесс», «образовательный процесс», «профессионально-образовательный процесс», которые чаще всего рассматриваются как синонимы, характеризуя специально организованное, целенаправленное взаимодействие обучающих и обучающихся, направленное на решение образовательных задач.

Употребление двух терминов («педагогический процесс» и «образовательный процесс») О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк объясняют тем, что первый является достаточно распространённым в Германии, России, Польше и других государствах, а второй широко применяется в англоязычных странах. Употребление понятия «образовательный процесс», с точки зрения учёных, наиболее предпочтительно в контексте раскрытия общественной стороны данного явления (например, образовательный процесс в высшей школе).

Понятие «педагогический процесс» введено П.Ф. Каптеревым в самом начале XX в., им же раскрыты его сущность и содержание. Педагогический процесс как целостность с позиции системного подхода обстоятельно исследовал Ю.К. Бабанский. Употребляя в своих работах словосочетание «педагогический процесс», В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов неизменно подчёркивают его

синонимичность с термином «образовательный процесс», поскольку, с их точки зрения, именно образование как реальный целостный педагогический процесс является предметом педагогики [4, с. 76].

В проекте нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под образовательным процессом понимается педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития, организуемый субъектом образовательной деятельности, реализующим образовательную программу (оказывающим образовательные услуги).

В педагогике профессионального образования используется термин «профессионально-образовательный процесс» как специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях, направленное на решение профессионально развивающих и образовательных задач. В качестве его основных компонентов называются: цель (общее и профессиональное развитие обучающихся), которая определяется обществом и внутренне присуща содержанию профессионального образования; субъекты – педагоги и обучающиеся, взаимодействие которых направлено на освоение этого содержания; педагогические средства, методы, формы, приёмы, обеспечивающие успешное осуществление коммуникативного взаимодействия; результаты, в качестве которых выступают профессиональная обученность, воспитанность, личностное и профессиональное развитие обучающихся [7, с. 165].

С точки зрения В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева и др., использование понятия «образовательный процесс» в общей и профессиональной педагогике имеет принципиальное значение для реализации гуманитарно-антропологического подхода в образовании, в рамках которого он рассматривается как совокупность разнопредметных деятельностей, в которых происходит становление базовых способностей человека, которые позволяют ему стать подлинным субъектом своей собственной жизни. Формирование и выращивание этих способностей возможно лишь при определённых условиях, которые необходимо выявить и сформировать, используя для этого потенциал проектирования [2, с. 139].

Образовательный процесс, являясь одной из ключевых категорий педагогики, представляет собой наиболее важный *объект педагогического проектирования*, которое в современной науке рассматривается как полифункциональная деятельность. Наиболее изученной является реализация *конструктивно-технологической функции проектирования*. Проведённые исследования позволили сделать вывод, что проектирование является самостоятельным компонентом педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина и др.), благодаря реализации которого образовательный процесс становится

более технологичным (В.П. Беспалько, В.М. Монахов и др.). Изучение *гносеологической функции проектирования* показало его роль в контексте взаимосвязи науки и практики, когда посредством этой деятельности демонстрируется, с одной стороны, опережающая роль науки по отношению к практике, а с другой – роль практики как источника новых научных знаний (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.). Деятельность проектирования, считает Ю.В. Громыко, формирует научность проектно-программного типа, которая характеризуется научным описанием и конструктивной разработкой принципиально новых образовательных систем и их фрагментов. *Организационно-деятельностная функция* проектирования, с точки зрения Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, В.З. Юсупова и др., заключается в том, что в ходе этого процесса формируются новые формы общности педагогов, их социальных партнёров, обучающихся и т.д., которые совместно создают новое содержание образования, новые технологии и т.д.

Возрастание роли проектирования в педагогике объективно привело к формированию *концепции проектирования как самостоятельного вида деятельности в образовании* (Е.И. Заир-Бек, В.Е. Радионов, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына и др.). В последние годы в комплексе психолого-педагогических наук всё более чётко выстраивается *проектная парадигма*, представляющая собой совокупность устойчивых теоретико-методологических положений, формализованных в виде различных форм научного знания (понятийно-категориальный аппарат, закономерности, принципы, логика, условия и т.д.) об организации познавательной и практически-преобразующей деятельности индивидуальных или коллективных субъектов, нацеленной на получение объективно или субъективно нового научного и /или практического результата в образовании.

Всё это свидетельствует о возрастании значения *методологической функции проектирования* как специфического способа (механизма) осуществления шага развития, перехода образовательной системы в целом из одного состояния в другое, качественно новое, посредством разработки и реализации проектов (Ю.В. Громыко, А.М. Новиков, В.И. Слободчиков, В.З. Юсупов и др.). В этом контексте чаще всего используются термины «проектирование в образовании» и «образовательный проект».

Следует отметить, что понятие «педагогическое проектирование» в последние годы всё чаще употребляется как собирательное, объединяющее различные виды проектной деятельности в педагогике (социально-педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое), субъектом которых выступают педагоги. Все эти виды проектирования осуществляются в педагогических целях или их результат имеет педагогические последствия, отмечают

И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская, уточняя при этом, что в смысловом и содержательном отношении педагогическое проектирование следует отличать от проектирования в образовании, поскольку последнее выходит за пределы педагогической сферы, включая действия, лежащие в области экономики, права, менеджмента [3, с. 36, 21].

Термин «проектирование в образовании» широко используется в работах Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, Г.П. Щедровицкого и других исследователей, которые рассматривают его как разновидность социального проектирования, деятельность, синтезирующую в себе формирование идеального представления о том, что может или должно измениться в образовании и способ практической реализации проектной идеи. Первый момент очерчивает ситуацию желаемого (должного) состояния образовательной системы, второй – технологические средства перехода (шага развития) в данное состояние.

В таком широком социальном и личностном контексте, с точки зрения авторов статьи, вполне оправдан взгляд на проектирование в образовании как более широкое понятие по отношению к педагогическому проектированию, поскольку в число объектов первого входят не только педагогические системы, ситуации, технологии, образовательный процесс и образовательная среда, но и образовательные организации, образовательные услуги, нормы образования (государственные стандарты, требования, системы качества образования и т.д.). В свою очередь, более узким по отношению к педагогическому является дидактическое проектирование, объект которого – процесс обучения как составная часть образовательного процесса (В.И. Загвязинский, Л. Клинберг, Г.Е. Муравьёва) и учебное проектирование (курсовое, дипломное и др.).

Графическому изображению взаимосвязи этих типов проектирования в наибольшей степени соответствует их концентрическое расположение по типу сферы, где самый широкий круг – это проектирование в образовании, внутри которого взаимосвязанные круги, которые обозначают образовательное и педагогическое проектирование, частью которого является дидактическое проектирование. Соответственно результатами проектирования являются проекты четырёх типов – образовательные, педагогические, дидактические и учебные.

Термин «проект» в педагогике чаще всего используется в двух значениях: как отражение в семиотической (т.е. знаковой) форме представления о будущем состоянии объекта проектирования (предварительный текст документа, нормативная модель, расчёт, макет, описание и т.д.) и как способ (механизм, организационная форма,

завершённый цикл) инновационной деятельности, нацеленный на получение в течение определённого промежутка времени нового продукта, с установленными требованиями к его качеству, возможными рамками расходов средств и ресурсов и специфической организацией.

Под педагогическим проектом чаще всего понимается разработанный вариант предстоящей педагогической деятельности. С точки зрения В.С. Безруковой в качестве педагогических проектов выступают различные виды программ, планов, конспекты учебных занятий и т.д. (с. 113). Термин «образовательный проект» употребляется не только в педагогике, но и в теории управления проектами, в социальном проектировании и других отраслях научного знания. В образовательных проектах, считает В.А. Луков, ставятся задачи, преимущественно связанные с предоставлением образовательных услуг, совершенствованием самой системы образования (образовательные реформы) (6, с. 54).

Всё сказанное имеет непосредственное отношение к реализации *проектно-целевого подхода* как одного из методологических подходов, основанного на проектной деятельности в образовании. Проектно-целевой подход, с точки зрения И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью посредством реализации *целевых проектов*, имеющих конкретного заказчика, в лице которого часто выступают административные (государственные, территориальные) органы или организации, владеющие необходимыми проектными ресурсами [3, с. 30].

С такой точкой зрения можно согласиться лишь отчасти, имея в виду один из вариантов осуществления проектно-целевого подхода на уровне взаимодействия органов исполнительной власти и учебных заведений профессионального образования региона. Наиболее наглядным примером исследования такого взаимодействия служит докторская диссертация И.Г. Голышева «Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования». Автор в качестве основного методологического подхода к решению этой проблемы как раз использует проектно-целевой подход, характеризуя его в качестве общей методологии распределения ресурсов на достижение конкретных целей. Подготовка современного специалиста на основе проектно-целевого подхода, отмечает И.Г. Голышев, это совместная практико-ориентированная деятельность образовательных учреждений, профессионального сообщества и органов власти, направленная на решение текущих и перспективных задач в сфере кадрового обеспечения производства. Соответственно постановка проективных целей происходит на основе комплексного учёта потребностей и

интересов вузов, работодателей и государства в условиях социально-экономического развития конкретного региона [1, с. 13].

Исследование И.Г. Голышева – одна из немногих работ, в которых авторы обращаются, пусть и в контексте проблематики своего исследования, к вопросу использования проектно-целевого подхода в образовании. Изучение каталога диссертаций в Российской государственной библиотеке и в ряде ведущих вузов страны показывает, что проектно-целевой подход к решению актуальных задач развития современного образования до настоящего времени не стал предметом специального исследования. При этом на практике *целевые проекты уже достаточно широко применяются в качестве формы реализации государственных услуг* как в области основного, так и дополнительного профессионального образования. Одни из них выполняются в соответствии с государственным заданием, которое органы исполнительной власти доводят подведомственным им образовательным учреждениям, а другие являются способом *проявления инициативы самого образовательного учреждения* в реализации образовательных услуг, заказчиком которых могут быть не только органы исполнительной власти, но и любые юридические и даже частные лица.

Авторы статьи рассматривают *целевой образовательный проект* как относительно завершённый цикл деятельности учебного заведения по разработке и реализации объективно или субъективно новой образовательной услуги в соответствии с запросами конкретного заказчика и потребителей данной услуги. При этом под *образовательными мы понимаем услуги*, оказываемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность, или индивидуальным предпринимателем по осуществлению образовательного процесса в целях освоения обучающимися образовательных программ или программ отдельных учебных курсов, предметов и т.д. Таким образом, новая для учебного заведения образовательная программа является проектной формой описания образовательного процесса по определённому направлению, уровню и профилю подготовки студентов или повышения квалификации и профессиональной переподготовки слушателей.

Проведённое авторами исследование показало, что *проектно-целевой подход выступает в качестве наиболее эффективного способа организации инновационной деятельности субъектов образовательного процесса, результатом которого является совокупность реализуемых вузом целевых проектов*, которые выполняют задачу развития учреждения высшего профессионального образования, тесно взаимосвязанную с задачей его эффективного функционирования. В рамках этого подхода *объектом целевого*

проектирования выступает образовательная услуга, а *предметом* – создание условий для её реализации в целях удовлетворения потребностей людей. В их числе программно-методические, нормативно-правовые, финансово-экономические, организационно-управленческие, морально-психологические и другие условия.

Анализ современной ситуации в образовании свидетельствует о том, что в настоящее время наиболее эффективно проектно-целевой подход используется при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ. Каждая из них – это комплексный целевой проект, представляющий собой разработанную на основе потребностей заказчика образовательной услуги совокупность учебно-методической документации, определяющей на основе действующих нормативных документов основные характеристики и организационно-педагогические условия повышения квалификации или профессиональной переподготовки кадров на базе учреждения высшего профессионального образования.

В качестве заказчиков таких программ выступают органы государственного и регионального управления (министерства, департаменты, управления), которые для этого используют механизмы поддержки на конкурсной основе программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров на базе вузов; профессиональные ассоциации и крупные производственные объединения; различные как отечественные, так и зарубежные фонды. При этом одни учреждения высшего профессионального образования эпизодически участвуют в такого рода конкурсах, а другие формируют и реализуют проектно-целевую стратегию формирования системы дополнительного профессионального образования. К числу таких учреждений относится Вятский государственный гуманитарный университет, Столичная финансово-гуманитарная академия и её филиал в г. Владимире, Кировский филиал академии Федеральной службы исполнения наказаний.

На их базе авторы статьи исследовали возможности проектно-целевого подхода к реализации *образовательных программ дополнительного профессионального образования* кадров для непроизводственной сферы развития региона, т.е. для самого образования, здравоохранения, социального обеспечения, защиты жизненно важных интересов личности, общества и государства, охраны здоровья и т. д., а также *программ проведения научных мероприятий* студентов и преподавателей вуза.

Список литературы

1. Голышев И.Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Казань, 2012. 47 с.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Введение в антропологию образования: монография. Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012. 214 с.
3. Колесникова И.А., Гончарова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. завед. / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 288 с.
4. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М.: Школа-Пресс, 1997. 201 с.

PROJECT AND PURPOSIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

V.Z. Yusupov, V.G. Korotayev

Capital Financial and Humanitarian Academy

The authors reveal a methodological function of projecting in education; substantiate a project and purposive approach to the organization of the educational process and its role in the formation of further vocational education system in the higher education institution.

Keywords: *educational process, educational projecting, project and purposive approach, purposive educational project.*

Об авторах:

ЮСУПОВ Виталий Зуфарович – доктор педагогических наук, профессор, проректор Столичной финансово-гуманитарной академии (Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 15), e-mail: uvz2@sfga.ru

КОРОТАЕВ Вадим Геннадьевич – преподаватель Кировского филиала Академии Федеральной службы исправления наказаний (610007, Кировская область, г. Киров, ул. Ленина, д. 179в), e-mail: corotaev1965@yande.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 244-251

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13(091)“19”

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

И.Д. Лельчицкий[1], А.В. Климина[2]

[1]Тверской государственный университет
[2]Московский психолого-социальный университет

Рассматриваются посредством историко-педагогической интерпретации воззрений выдающихся представителей отечественного образования второй половины XIX в. (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) критерии профессионализма и компетентности учителя. Уточняются с позиции современного методологического знания дефиниции «педагогический профессионализм».

Ключевые слова: *учитель, педагогический профессионализм учителя, компетентность учителя.*

На рубеже 50–60-х гг. XIX в. рельефно обозначает себя потребность поиска путей духовно-нравственного обновления российского социума в меняющихся экономических отношениях. Именно в это время возникает общественно-педагогическое движение, представители которого обращаются к анализу состояния и возможным перспективам развития отечественного образования, определяя это как самые насущные «вопросы жизни». Примечательно, что среди них акцентировалось внимание на роли учителя, значимости влияния его личности и профессионализма на результаты социального прогресса.

Наиболее значительный вклад в разработку теоретико-методологических положений, раскрывающих сущностные характеристики профессионализма учителя, внесли такие видающиеся представители отечественного образования второй половины XIX в. как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

С современных методологических позиций можно утверждать, что основополагающим *критерием профессионализма учителя* начинает утверждаться его педагогическая компетентность**.** Так, Н.И. Пирогов подчеркивал, что учителю следовало владеть знаниями, отражающими *новейшие достижения педагогической науки и практики* [1, с. 190].

Это, по мнению мыслителя, являлось определяющим условием достижения феномена современности в осуществляемой учителем миссии, его соответствия как личности и профессионала обозначившим себя вызовам жизни.

Обращаясь к вопросу о профессионализме учителя, Н.И. Пирогов центрировал внимание на проблеме педагогической организации учебно-познавательной деятельности, убежденный в том, что «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [1, с. 136, 139]. Следовательно, Н.И. Пирогов особое значение придавал профессиональным умениям учителя создавать *педагогические условия, направленные на решение такой важнейшей проблемы процесса обучения, как осознанное восприятие и усвоение учащимися транслируемого им знания*.

Актуальность педагогического профессионализма и его сущность были рельефно и предельно лаконично выражены К.Д. Ушинским в его известном антрополого-гуманистическом постулате: «… если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» (5, 23). Следовательно, *достижение педагогического профессионализма учителем связывалось с освоением им комплекса наук о человеке*. По мнению К.Д. Ушинского, именно антропологическая эрудиция воспитателя являлась основанием для изучения и понимания педагогики как специального собрания правил педагогической деятельности [5, с. 22].

Приведенная позиция основоположника научной педагогики в контексте обозначенной проблемы позволяет сформулировать ряд предположений. Во-первых, *ведущим критерием педагогического профессионализма* утверждается **антропологическая компетентность учителя**. Во-вторых, педагогический профессионализм рассматривался как *способность учителя к осуществлению научно обоснованного выбора и применения системы педагогических действий применительно к конкретным обстоятельствам обучения и воспитания растущего человека*. С современных методологических позиций можно утверждать, что К.Д. Ушинский обосновал аксиогуманистический смысл педагогического профессионализма, рассматривая его, по сути, как принципиальное условие выполнения учителем своего предназначения в контексте цивилизационного развития.

В связи с этим важно подчеркнуть, что содержательное наполнение определения педагогического профессионализма К.Д. Ушинский уточнил в контексте особенностей миссии, возложенной на учителя. Так, мыслитель утверждал, что истинный учитель «должен быть посредником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой – с другой» [5, с. 661]. При этом, как отмечал

К.Д. Ушинский, учитель «должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний» [5, с. 661]. Между тем, К.Д. Ушинский предупреждал о недопустимости сложившегося упрощенно-ограниченного взгляда на суть профессионализма учителя. Выдающийся деятель отечественного образования подчеркивал, что «противоречат сами себе те, которые… против специального приготовления воспитателей к своему делу, полагая, что каждому учителю достаточно быть хорошим специалистом в своем предмете» [5, с. 658–659]. Следовательно, мыслитель центрировал внимание именно на *актуальности педагогической направленности профессионализма учителя*, рассматривая это как определяющее условие сложного и ответственного процесса воспитания подрастающего поколения.

К.Д. Ушинский подчеркивал уникальность содержания профессиональной деятельности, что детерминировало, например, соответствующую трактовку сущностной характеристики самого учителя. Это, как отмечал мыслитель, «не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а практик, и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения рассудка, стремящегося удалить противоречия и бросающего временный мост из гипотезы там, где еще нет перехода, – а всестороннее понимание разума, который видит современные пределы знания. Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот зрелый человек, который берет на себя воспитание незрелых поколений» [5, с. 658]. Отсюда обоснованным представляется вывод, что *способность учителя принимать на основе научных знаний разумные решения для практики воспитания растущего человека* рассматривалась К.Д. Ушинским как один из ведущих признаков его педагогического профессионализма.

В контексте *практико-ориентированной направленности педагогического компонента в структуре профессиональной готовности учителя* К.Д. Ушинский указывал, что «воспитатель как практический деятель может быть специалистом в науке, но он должен стоять выше своей специальности, приступая к практике. В науке он может увлекаться рассудком, в воспитании должен руководствоваться разумом» [5, с. 655]. Это аргументировалось тем, что «если воспитатель увлечется каким-нибудь из этих односторонних стремлений, то, кроме вреда, он ничего не принесет своим воспитанникам, которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни» [5, с. 658].

Обобщая соответствующие взгляды К.Д. Ушинского, можно сделать вывод о том, что одним из критериев профессионализма учителя он считал наличие у него **потребности и способностей к**

педагогической рефлексии. В контексте современных методологических подходов можно предполагать, что приоритетным признаком педагогического профессионализма учителя рассматривалась его готовность к моделированию образовательного пространства, обеспечивающего полноту смысложизненного самоопределения растущего человека.

В русле рассматриваемой проблемы принципиальным представляется акцент на таком критерии профессионализма учителя, как способность к **педагогическому обоснованию цели** в осуществляемой им деятельности. По образному выражению К.Д. Ушинского, воспитатель, не знающий своей профессиональной цели, сравним с архитектором, начавшим закладывать новое здание, но не имеющим ответа на принципиальный вопрос о том, что он хочет строить [5, с. 17–18]. Приведенное суждение ученого позволяет сделать вывод о том, что одним из показателей компетентности учителя, имеющим предельно педагогическую природу, утверждалась его способность *обладать четким представлением о конечном результате осуществляемых профессиональных действий*. Именно эта способность, как это следует из позиции К.Д. Ушинского, могла гарантировать проектируемую учителем направленность ценностно-нравственных убеждений у своих воспитанников, их адекватную социализацию во всей «пестроте» жизни.

Характерной конкретизацией представляется точка зрения Л.Н. Толстого относительно основной цели образования, которая состояла, по его мнению, *в научении учащихся понимать и обобщать транслируемые им знания*. Так, Л.Н. Толстой подчеркивал, что «передавать… обобщения нельзя. Природа человеческая отказывается в принятии их… Найти эти обобщения и от них, представляя новые факты, переводить на высшие – вот, следовательно, задача педагогии» [3, с. 35]. Отсюда правомерен вывод о том, что профессионализм учителя ассоциировался с таким его умением, как *педагогическое обеспечение обобщением* транслируемых учащимся знаний. Например, Л.Н. Толстой видел прямую зависимость уровня педагогического профессионализма учителя с реализацией в образовательной практике важнейшего дидактического принципа – доступности обучения. По мнению мыслителя, существовала логическая взаимосвязь в наличии либо отсутствии затруднений в преподавании и учении. Л.Н. Толстой был убежден, что если учителю легко учить, то ученику трудно учиться, и наоборот, если учителю трудно учить, то ученику легко постигать новое знание. Мыслитель указывал на то, что учитель и ученик изначально имеют одну и ту же цель. Отсюда следовало требование к учителю, который и был призван в контексте владения педагогическими умениями обеспечивать не только выявление, но и

совпадение своих профессиональных усилий и стремлений ученика в достижении общей цели.

Принципиальным для уточнения феномена педагогического профессионализма представляется анализ отношения видных представителей отечественной педагогики рассматриваемого периода к проблеме определения **ценностей образования и педагогического труда учителя**. В связи с этим примечательно размышление Л.Н. Толстого о том, «дети для школы или школа для детей». По его мнению, школы по преимуществу учреждаются «не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить» [2, с. 18]. Этот ответ писателя на им же поставленный вопрос позволяет утверждать о совпадении его позиции с мнением К.Д. Ушинского о том, что *отличающимся педагогической направленностью следует считать учителя, относящегося к ученику как ведущей ценности образования*.

Необходимо специально отметить взгляд Л.Н. Толстого на *основной предмет воспитания*, которым, по его мнению, являлся свободный ребенок [2, с. 18]. Оригинальный отечественный мыслитель в период создания и деятельности Яснополянской школы был убежден в том, что настоящему педагогу в осуществляемой им деятельности следует обеспечивать условия для свободного образования. Его суть автор понимал как передачу знания без целенаправленного сопровождения этого процесса воспитательным воздействием [3, с. 208]. Следовательно, логически взаимосвязанной с *личностью ученика как ценностного основания педагогической деятельности, ее ведущим аксиологическим приоритетом, трактовалась свобода, а значит, и стремление учителя к внутренней свободе, его соответствующее педагогическое самоопределение.*

Симптоматично, что, возвращаясь неоднократно в своих педагогических сочинениях к вопросу свободного образования, Л.Н. Толстой позднее считал религию единственным основанием подлинного признания всеми членами человеческого общества выдвинутой им идеи [3, с. 452]. Можно полагать, что от учителя в первую очередь требовалось религиозное восприятие смысла жизни как ведущее условие обоснованного выбора педагогических средств, отвечающих идее свободного развития личности в пространстве школьной жизни.

Ретроспективный анализ исследуемой проблемы позволяет утверждать, что значимым элементом в структуре педагогического профессионализма признавался **творческий потенциал** учителя. Так, Н.И. Пирогов считал *творческие потенции учителя определяющим фактором действительного прогресса в образовании*. По мнению мыслителя, предпринимавшиеся попытки реформирования образования по преимуществу не достигали проектируемых результатов, поскольку

неизменно носили камеральную направленность, усиливая в данном контексте и регламентацию деятельности учителя. В связи с этим предельно современным и в настоящее время представляется указание Н.И. Пирогова о том, что все нововведения в сфере образования должны обеспечивать «больший простор действию личности наставников», а не ограничиваться, например, как это имело место, только модернизацией школьных уставов [1, с. 179].

К.Д. Ушинский также акцентировал свое внимание на проблеме педагогического творчества. Такая идея звучала, например, в известном утверждении ученого о том, что педагогика не может быть названа наукой в строгом смысле этого понятия, а скорее является искусством [4, с. 239; 8, с. 14]. Эта широко известная в педагогическом сообществе позиция позволяет в контексте проблемы педагогического профессионализма учителя сделать некоторые предположения концептуального характера. Очевидно, во-первых, что квалификация педагогики как науки обусловливалась требованием к учителю опираться в профессиональной деятельности на положения и закономерности образования и развития личности, сформулированные на теоретическом уровне и подтвержденные опытным путем. Во-вторых, хотя это непосредственно К.Д. Ушинский и не подчеркивал, однако из контекста его размышлений следует, что он рассматривал *творчество учителя как принципиальное условие эффективной реализации им своего профессионального ресурса*. Поэтому, в-третьих, в различных, как правило, по целому ряду признаков конкретно-педагогических обстоятельствах обращение учителя к одним и тем же методам и приемам *требовало от учителя их творческого осмысления и применения*, что позволяло в свою очередь отождествлять педагогическую деятельность с искусством. Все это позволяет предположить, что наличие способности к разграничению научного и творческого начала в деятельности учителя вполне можно рассматривать в качестве одного их важнейших признаков достижения им педагогического профессионализма.

Актуальность предположения о творчестве как важном критерии педагогического профессионализма следует из указания К.Д. Ушинского о феномене педагогического труда. Учитель, как отмечал мыслитель, непременно осуществляет свою деятельность при различных «обстоятельствах воспитания и воспитываемых личностей» [5, с. 55].

Интересной и важной в контексте обсуждения вопроса о значении творческого потенциала учителя представляется точка зрения К.Д. Ушинского о необходимости наличия в каждом учебном заведения присущей только ему особой духовно-творческой атмосферы. Эта атмосфера, по мнению ученого, формируется именно учителем.

К.Д. Ушинский был убежден в том, что уникальный и неповторимый дух учебного заведения «живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [5, с. 242]. Обоснование К.Д. Ушинским *миссии учителя как носителя духовно-творческой атмосферы учебного заведения можно рассматривать как существенное уточнение дефиниции «педагогический профессионализм» в контексте значимых для учителя приоритетных личностных качеств.*

Список литературы

1. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 702 с.
2. Толстой Л.Н. О народном образовании // Сочинения графа Л.Н. Толстого: в 13 ч. Ч. 4: Педагогические статьи. М., 1903. С. 8–32.
3. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. 774 с.

GENESIS AND DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICALPROFESSIONALISM OF A TEACHER IN THE WORKS OF RUSSIAN THINKERS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

I.D. Lelchitsy[1], A.V. Klimina[2]

[1]Tver State University
[2]Moscow psycho-social university in Bryansk

The article studies the criteria of professionalism and competence of a teacher by means of historical and pedagogical interpretation of the ideas of the outstanding representatives of Russian education of the second half of the 19th century (N.J. Pirogov, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy). The definitions of «pedagogical professionalism» are specified from the position of a modern methodological knowledge.

***Keywords**: teacher, pedagogical professionalism of a teacher, competence of a teacher.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

УДК 37.014(91)“19”

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ЭВОЛЮЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭПОХИ АЛЕКСАНДРА I

В.М. Лобзаров, Ю.А. Корпусова

Тверской государственный университет

Рассмотрены факторы, тенденции и противоречия эволюции концептуальных основ российского дворянского образования первой четверти XIX в. Проанализированы ценностные приоритеты элитарного образования. Охарактеризована роль государства и общества в определении мировоззренческой основы содержания привилегированного дворянского образования.

Ключевые слова: *факторы и тенденции эволюции концептуальных основ российского дворянского образования; ценностные приоритеты дворянского элитарного образования; мировоззренческая основа содержания привилегированного дворянского образования.*

В последние десятилетия XVIII – начале XIX в. Россия вступила в стадию образовательных реформ, которые по своим масштабам в определенной степени не уступали петровским преобразованиям. Эти реформы отличались от реформ Петра I в сфере образования гуманистичностью своего замысла и имели особый скрытый смысл, не лежащий на поверхности и диктуемый высшими стратегическими замыслами реформаторов, скрытых от поверхностного наблюдателя. Так, если главной и, по сути, всеми понимаемой целью этих реформ было формирование просвещенного российского чиновничества, то в качестве их скрытой цели выступало стремление сформировать духовно-интеллектуальную элиту социума, способную стать опорой монархической власти в глобальном реформировании общества. Александр I в своих высказываниях допускал возможность осуществления отмены крепостного права, утверждения конституционной формы правления и даже отказа от монархии и перехода к республике. Необходимым условием реализации данных замыслов являлось реформирование всей системы российского образования. Следствием этого должно было явиться формирование поколения российских реформаторов, способных сохранить и поддерживать роль государства как лидера радикальных либеральных реформ и готовых принципиально изменить ценностные приоритеты и

образ жизни всех слоев российского общества. Современный историк отечественного образования Е.А. Князев говорит о том, что Александр I, вслед за своим учителем Лагарпом, считал, что «лишь одна потенциальная общественная сила способна стать проводником социокультурных и политических преобразований – просвещенная молодежь… Александр I решил прибегнуть к реформированию государства и общества, дабы избежать революционного взрыва. Тривиальное сходство революции и реформы в том, что их способны совершить молодые. Однако если революции совершает обычная молодежь, то реформы способна провести лишь просвещенная» [2, с. 51].

Необходимо признать, что реализация этих замыслов сталкивалась с целым рядом противоречий, которые оказались в данных социально-политических условиях неразрешенными и в конечном итоге привели к тому, что к середине своего царствования замысел реформ утратил для Александра I свою актуальность, а в его политике вполне рельефно обозначились признаки явного, хотя, возможно, и вынужденного консерватизма. В первую очередь это противоречия следующего характера:

- между необходимостью буржуазно-демократических преобразований, которые в Западной Европе всегда были связаны с развитием буржуазных отношений и существованием определенных и хорошо осознаваемых интересов буржуазии, и абсолютной недостаточностью развития этих отношений в феодальной России, что вполне закономерно в данный исторический период приводило к существованию сравнительно слабой и несформировавшейся в экономическом и политическом плане буржуазии;
- между ориентацией значительной части дворянской молодежи эпохи Александра I на немедленные либеральные реформы в России и отсутствием поддержки их стремлений со стороны доминирующей части российского дворянства. Это особенно характерно для старшего поколения – «поколения отцов», воспитанного в духе консервативных социально-политических убеждений и, используя современную терминологию, вполне адаптированных к системе экономических и политических отношений, существовавших в России исследуемого периода. Естественным разрешением этого противоречия вполне закономерно могла явиться широкомасштабная гражданская война с трагическими последствиями, крайне непредсказуемыми для последующей судьбы России;
- между острейшей потребностью применения европейской модели социального, политического, экономического развития при определении путей реформирования российского общества и

невозможностью использования многих сторон этой модели в условиях, когда характер экономических отношений, социально-политических традиций и исторического опыта всех слоев общества во многом принципиально отличался от европейских;

- между масштабностью замыслов реформ и возможностью их осуществления только под прессом государственной политики, проводимой императором и его ближайшим и сравнительно малочисленным либеральным окружением, над которым постоянно нависала угроза заговоров и государственных переворотов, отражающих консервативные настроения доминирующей части российского дворянства.

Необходимо отметить, что ни Екатерина II, ни Александр I не были людьми, поверхностно копирующими опыт Запада в России. Ими вполне рельефно был определен целый ряд объективных факторов, настоятельно требующих радикальных общественно-государственных реформ для России. Попытаемся проанализировать некоторые из них.

По традиции, сложившейся в исторической науке, остановимся в первую очередь на факторах экономического характера.

Сохранение в России крепостного права гарантировало социальную стабильность традиционного образа жизни поместного дворянства, а также материальную обеспеченность всего российского дворянского сословия, связавшего свою жизнь с государственной службой. Однако опыт экономического развития ведущих стран мира указывал на то, что России в реальной исторической перспективе предстояло встать на путь интенсивного капиталистического развития. Этот путь не являлся для России чем-то принципиально далеким и чуждым, так как одна из самых мощных и, по сути дела, революционных попыток в утверждении капитализма была предпринята Петром I. Все российские монархи, включая Екатерину II и Александра I, всегда в той или иной степени осознавали себя продолжателями дела своего великого предшественника. Дальнейшее развитие промышленности, расширение внутреннего товарного рынка, нарастание масштабов внешней торговли исследуемого периода настоятельно требовали социально-экономических реформ, и, прежде всего ликвидации личной крепостной зависимости крестьянства. Своеобразная парадоксальность государственной политики последней трети XVIII – начала XIX в. заключалась в том, что возможная отмена крепостного права существовала в России лишь как отдаленная и осознаваемая узким слоем прогрессивной дворянской интеллигенции историческая перспектива. Так, С.Ф. Платонов отмечает, что «Екатерина, воспитавшаяся на освободительных теориях XVIII в., не могла сочувствовать крепостному праву и мечтала об освобождении крестьян. В её личных бумагах находили любопытные проекты

постепенного уничтожения крепостной зависимости путем освобождения крестьян в отдельных имениях при их купле-продаже. Однако общее одновременное освобождение крепостных её пугало, и она искренно была убеждена что «не должно вдруг и через узаконение общее делать великаго числа освобожденных». Но в то же время она искренно желала облегчить положение «рабов», т. е. крестьян, и уничтожить «рабство» в своей империи». [4, с. 617]. Любая попытка отмены крепостного права грозила, в условиях современной реальности, самыми тяжелыми последствиями, в том числе и экономического характера. В России этого исторического периода практически отсутствовал экономически сложившийся и осознающий свои экономические, политические, мировоззренческие и культурные интересы класс буржуазии. Для развития российского капитализма требовались широкомасштабные государственные капиталовложения и организационные усилия. Любая попытка феодального государства форсировать развитие промышленности и торговли неизбежно должна была повлечь за собой ужесточение налоговой политики, ухудшение условий жизни и без того наиболее угнетенных слоев общества. Неизбежное усиление протеста социальных низов должно было ужесточить репрессивную политику государства в целях насильственного поддержания социально-политической стабильности в обществе. Последствия данного процесса не могли подлежать сколько-нибудь точному прогнозированию. Это пугало правящие круги общества угрозой новой российской «пугачевщины» со всеми присущими ей деструктивными последствиями. Характерно, что даже представители дворянской оппозиции, оказавшиеся в декабре 1825 г. на Сенатской площади, в экономическом отношении не представляли собой помещиков нового типа. Их протест против крепостного права и общей социально-экономической отсталости России носил скорее философско-мировоззренческий и абстрактно-отвлеченный характер, практически не связанный с какими-либо реальными экономическими интересами развития их родовых помещичьих хозяйств. Представляется обоснованным утверждение о том, что в России рассматриваемого периода не было реальных экономических условий для кардинального реформирования хозяйственной жизни в интересах зарождающегося, но ещё не развившегося капитализма. При этом для Екатерины II, Александра I и части представителей их либерального окружения неизбежность широкомасштабных социально-экономических преобразований, пусть и в неопределенной и весьма отдаленной исторической перспективе, вероятнее всего, представлялась объективно неизбежной и глубоко оправданной интересами реализации могучего человеческого и природного потенциала страны.

Экономические интересы и перспективы развития России предъявляли свои запросы к теоретическому содержанию и ценностным приоритетам элитарного дворянского образования. Характерно, что, вероятно, как прогрессивное явление в дворянском образовании следует рассматривать то, что его энциклопедическая направленность предполагала овладение, по крайней мере на высшей ступени, фундаментальными знаниями из областей теории и практики государственно-административного управления, управления финансовой деятельностью государства, затрагивала значимые аспекты экономического и административного права, давала определенные естественно-научные знания, связанные с запросами развития промышленности. Ю.М. Лотман говорил о том, что «термин “энциклопедист” в XVII веке отнюдь не покрывался понятием о всесторонне образованном человеке. Энциклопедист – это прежде всего человек, охватывающий своими знаниями все науки в их единстве. Этим он противостоит средневековому ученому, который принципиально отбрасывал от себя практическую сферу: ремесла, технику, промышленность. Одновременно энциклопедист соединяет науку не только с практикой, но и с социологией и политикой… решающая черта энциклопедиста – постоянное стремление не только изучить, но и переделать мир. Энциклопедист убежден, что судьба поставила его свидетелем и участником нового сотворения мира» [3, с. 259].

Тем не менее все эти знания ориентировали личность на административно-чиновничью деятельность и не готовили молодого дворянина к вхождению в процесс предпринимательской деятельности. Характерно, что в данный исторический период у доминирующей части российского дворянства участие в предпринимательской деятельности вызывало глубокое внутреннее отторжение и рассматривалось как занятие, неприемлемое для дворянина. Исключительная ориентированность дворянства на государственную и военную службу в значительной степени препятствовала усилению того, что на современном языке педагогической науки могло быть обозначено как практикоориентированность образования. Необходимость адаптации российского дворянства к исторической перспективе развития буржуазных отношений объективно предполагала кардинальное изменение теоретического содержания и ценностных приоритетов образования. Потребность во внесении в элитное образование молодежи из высших слоев общества основ предпринимательской деятельности была в достаточной степени обоснована в педагогической концепции Джона Локка, широко известного в России этого периода. Им утверждалась мысль о воспитании джентльмена, гармонично сочетающего глубокие и фундаментальные теоретические знания,

устойчивый интерес к наукам естественно-научного и гуманитарного цикла, изысканность и благородство манер, тонкий художественный вкус, интерес к художественной литературе и искусству, высокий уровень гражданского сознания и физическое развитие, дающее возможность быть хорошим воином. Следует признать, что эти идеи нашли свое максимальное воплощение в образовательной деятельности лучших элитных учебных заведений исследуемого периода (Царскосельский лицей, Пажеский корпус Его Императорского Величества и др.). Однако, скорее всего из-за сложившегося и доминирующего социального и педагогического предрассудка дворянской среды, система образования не осуществляла целенаправленной подготовки к таким сферам общественно-политической деятельности как торговля и организация предпринимательства. Укоренению данного заблуждения в значительной степени содействовало то, что в силу исключительности положения дворянства практически всех выпускников элитных учебных заведений ожидала достойная карьера на военной и государственной службе. Вследствие этого обстоятельства образование могло носить несколько отвлеченный и избыточно гуманитарный характер, предполагающий реализацию античного идеала гармонично развитой личности. В то же время обществом игнорировалось то обстоятельство, что по мере объективно неизбежного развития буржуазно-общественных отношений в России элитарное образование все более должно было приобретать практическую направленность, ориентацию на органичное вхождение дворянства (и особенно дворянства поместного) в контекст неизбежного развития буржуазных рыночных отношений. Это диктовалось необходимостью адаптации хозяйственной деятельности и организации дворянских имений к запросам экономического рынка страны, подготовке молодых дворян к вхождению в сферы предпринимательства, формирования их готовности к активной общественной, экономической и профессиональной деятельности в условиях нарастания жесткой конкурентной борьбы, обусловленной постепенным развитием капиталистических отношений в России. Следствием этого должна была явиться утрата дворянством исключительного положения в общественной иерархии. Характерно, что, отражая опыт политического союза между буржуазией и дворянством в условиях Англии, Д. Локк рекомендовал объединить лучшие традиции дворянского и буржуазного образования и воспитания. К сожалению, в силу неразвитости буржуазных отношений в России, особой ментальности российского дворянства, убежденного в том, что государственная служба является незыблемой и вечной привилегией, дарованной сословию за заслуги перед отечеством и царем, практикоориентированная направленность,

содержавшаяся в педагогической концепции Локка, не нашла своего отражения в содержании и ценностных приоритетах элитарного образования. В результате этого реально существующий экономический фактор, предполагающий модернизацию дворянского образования в соответствии с запросами буржуазного развития российского общества, не привел к созданию системы учебных заведений, органично соединяющих в своей образовательной деятельности лучшие традиции дворянской культуры и педагогики с опытом и ценностными приоритетами европейских бизнес-элит.

К числу социальных факторов, стимулирующих развитие дворянского образования исследуемого периода, представляется необходимым отнести формирование сравнительно широкого слоя дворянской молодежи, обладающей высоким уровнем общей культуры, энциклопедической образованностью, склонностью к социально-философскому концептуальному мышлению и ярко выраженным патриотизмом. Современный историк А.Б. Зубов отмечает: «Из Европы приходят не только философско-романтические, но и революционные, социалистические идеи. Первая половина XIX века – время европейских народных революций. Несправедливости русской общественной жизни, крепостное рабство, униженность и молчание Церкви, произвол абсолютистской монархической власти побуждают многих молодых образованных русских людей обратиться к европейским политическим идеям самого радикального свойства. Вернувшиеся из Европейского похода 1813–1815 годов русские офицеры создают тайные общества, ставящие целью возвращение России на пути гражданского равноправия и политической свободы. Александр I, став умиротворителем Европы, потерпел неудачу у себя дома. Одни из дворян не верили ему, изверившись в царской власти как таковой, другие страшились любых реформ, боясь потерять власть над крепостными рабами. А простой народ вовсе не ведал о реформаторских планах Александра. Царствование Александра завершилось, и вспыхнуло восстание декабристов, обещавших крестьянам волю и землю, а стране – конституцию» [1, с. 59].

В общественном сознании представителей молодого поколения первой четверти XIX в. оказались причудливо перемешанными либеральные идеи западноевропейских философов, острое желание осуществления фундаментального реформирования общественно-политической жизни России, боль за проявления её социально-экономической и политической отсталости. Для многих из них духовная жизнь в области идей и абстрактных понятий оказывалась более значимой, чем личностный карьерный рост, забота о процветании собственного имения и даже благополучие семьи. Значительная часть лучших представителей дворянской молодежи пожертвовала своим

благополучием и карьерной успешностью, выйдя на Сенатскую площадь в декабре 1825 г. и приняв участие в государственном мятеже, который при любом варианте развития событий неизбежно должен был привести его участников и все российское общество к трагическим социальным потрясениям. Мировоззрение многих из этих привилегированных молодых людей представляло собой в значительной степени порождение культуры и образования с доминирующими западноевропейскими ценностными приоритетами. Оно предполагало сложное и противоречивое сочетание идеала христианской жертвенности, сформировавшееся под влиянием традиций церковно-православного воспитания, повышенной потребности в политической самоактуализации, острое осознание своей сословно-дворянской избранности и ответственности за настоящее и будущее России. В определенном смысле дворянская культура и ценностные приоритеты элитарного образования формировали тип личности будущего молодого реформатора России, обладающего «книжными» знаниями, которые, в некотором смысле, были далеки от типичного общественного сознания большинства российского дворянства.

В то же время своеобразным тормозом развития России являлись малограмотность всех слоев населения (кроме дворянства и части духовенства) и почти абсолютная неграмотность крестьянского населения страны. Несмотря на то что правящие круги и государственная власть, начиная с эпохи Екатерины II, декларировали необходимость всеобщего просвещения народа, они оказались абсолютно не готовы к широкомасштабной политике, направленной на качественное изменение культурно-образовательного уровня развития населения страны. Причина этого заключалась не только в необходимости огромных и, возможно, не вполне посильных для государства капиталовложений в сферу народного просвещения, но и в остром осознании угрозы того, что активное просвещение народа разрушит стабильность сословной структуры общества и сможет явиться стимулом для новой российской «пугачевщины». Таким образом, под воздействием процесса социализации в дворянской среде первой четверти XIX в. была сформирована значительная часть элитарного поколения, обреченного на глубокое социально-психологическое и мировоззренческое непонимание со стороны доминирующей части российского дворянства и в достаточно полной мере не нашедшего себя в условиях административно-государственной и военной службы. В то же время вся просвещенная часть российского дворянства исследуемого периода в значительной степени принципиально отличалась по уровню своего образования и уровню культурных запросов от всех слоев российского общества, имевших

чрезвычайно низкий образовательный уровень. Вероятнее всего, в том случае если Александр I и его ближайшее либеральное окружение действительно рискнули бы продолжать свою политику по радикальному реформированию российской государственно-политической и экономической жизни, это могло привести, с одной стороны, к гражданской войне между сравнительно слабой либеральной составляющей дворянского общества и доминирующим большинством традиционно настроенных российских дворян, убежденных в незыблемости крепостного права и абсолютной монархии в России, с другой – к пробуждению социальной агрессии народных масс, направленной против дворянского сословия. Причиной этого должно было явиться не только исторически сформировавшееся социальное озлобление против самого привилегированного сословия общества, но и столкновение альтернативных культур, т. к. российское дворянство в силу своих духовно-ценностных и жизненных установок воспринималось большинством населения России как нечто инородное, непонимаемое и даже враждебное массовому общественному сознанию народных слоев общества.

Политическим фактором, стимулирующим развитие дворянского образования исследуемого периода, являлось то, что государство в целом вполне искренно пыталось играть роль духовно-интеллектуального и культурного лидера общества. Тем не менее государственная власть с каждым десятилетием все более теряла контроль над умами и сталкивалась с угрожающе нарастающей политической оппозицией со стороны значительной части просвещенной дворянской молодежи. Следствием этого явилось угасание либеральных тенденций в отечественном дворянском образовании и нарастание жесткого политического, административного и мировоззренческого контроля над деятельностью школы.

В качестве особо значимого фактора, предопределившего ценностные приоритеты российского дворянского образования исследуемого периода, выступало развитие философской и научной мысли. В это время западноевропейская философия играет одну из определяющих ролей в формировании системы ценностных приоритетов отечественного дворянского образования. В частности, в российском обществе распространены идеи о необходимости ограничения влияния церкви на развитие образования, об отрицании любых форм физического наказания, об особой роли воспитания и образования в духовном прогрессе человечества, о признании личностного права на духовно-мировоззренческое самоопределение и др. Идеалы эпохи западноевропейского возрождения оказывали активное влияние на теоретическое содержание и ценностные приоритеты образования и порождали своеобразный культ философии,

музыки, поэзии, театра, который играл особо значимую и активную роль в духовном становлении молодого дворянина. Эпоха западноевропейского просвещения утверждала мысль о познании мира как высшей цели существования истинно образованного человека, о высоком смысле существования человечества, идущего по пути формирования просвещенной европейской цивилизации. По справедливому замечанию выдающегося исследователя русской культуры Ю.М. Лотмана, «изменились не только средства, но и цели: честолюбец XVIII века был авантюрист, мечтающий о личном выдвижении, честолюбец начала XIX века мечтал о месте на страницах истории» [3, с. 192]. Деятельность Царскосельского лицея пушкинской поры, Пажеского корпуса Его Императорского Величества, Благородного пансиона при Московском университете была в значительной степени предопределена западноевропейскими гуманистическими философскими и педагогическими идеалами. Характерно, что философские идеи, в их определяющем влиянии на теоретическое содержание и ценностные приоритеты российского образования исследуемого периода, весьма трудно отделить от идей исключительно педагогического характера.

В качестве определяющего принципа российского дворянского образования конца XVIII - начала XIX в. выступает принцип энциклопедизма, предполагающий широту и разносторонность знаний, получаемых в государственных элитарных образовательных учреждениях. Так, в частности, изучение математики, экспериментальной физики, естественных наук сочеталось с глубоким изучением русской словесности, отечественной и западной истории. Традиционной являлась культивация интереса к античности и свободному творчеству в сфере искусства. Особую значимость представляет установка на формирование физически закаленной, оптимистичной и энергичной личности, склонной к активному образу социально-гражданской жизни. Общей установкой отечественного элитарного образования являлось стремление к формированию европейски образованного человека с изящными манерами, глубокой научной эрудицией и готовностью к преданному служению внутригосударственным и международным политическим интересам России.

Характерной чертой религиозного воспитания данного периода, осуществляемого в стенах государственных элитарных образовательных учреждений, является тактичное и бережное отношение к вере, в некоторой степени допускающее философское вольномыслие в вопросах религиозного самоопределения личности. В ряде случаев это приводило к атеизму, но чаще всего увлечение им оказывалось для значительной части российских дворян

кратковременным и неглубоким. В целом религиозные представления молодых дворян не являлись препятствием для глубокой и искренней религиозности.

В качестве особых условий дворянского образования в России последней трети XVIII – первой четверти XIX в. выступают отсутствие излишне жестких дисциплинарных требований и стремление подготовить личность к жесткой конкуренции на рынке интеллектуального труда, свойственные образованию последующих десятилетий. Личность учащегося рассматривалась как самоценность, а будущее открывало чрезвычайно благоприятные перспективы для карьерного роста.

Таким образом, в последние десятилетия XVIII – начале XIX в. в отечественном образовании сложились определенные условия для формирования высокообразованной, гуманной и либерально мыслящей личности. Несмотря на то что данный исторический период в развитии российского элитарного образования в силу ряда объективных причин оказался сравнительно кратковременным, он оказал уникальное позитивное воздействие на последующее историческое развитие духовной культуры России. Характерно, что именно в это историческое время сформировались и уже весьма ярко проявили себя такие выдающиеся представители дворянской культуры, как А.С. Пушкин, Ф.Ф. Матюшкин, А.М. Горчаков, В.Д. Вольховский и др. Все это побуждает снова и снова обращаться к осмыслению педагогического опыта этой исторической эпохи, приобретающему особое содержательное значение для развития российского образования начала XXI в.

Список литературы

1. История России. XX век: 1894 – 1939. М.:АСТ, 2009. 1023 с.
2. Князев Е.А. Благословенный Александр I // Вестн. образования России. 2006. № 20. С. 49–54.
3. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). 2-е изд., доп.. СПб.: Искусство – СПБ, 2006. 413 с.
4. Платонов С.Ф. Лекции по русской истории. М., Высшая школа, 1993. 736 с.

DETERMINANTS, TRENDS AND CONTRADICTIONS OF THE EVOLUTION OF THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN NOBILITY EDUCATION ERA OF ALEXANDER I

B.M. Lobzarov, Yu.A. Korpusova

Tver State University

In this publication examined the factors, trends and controversies of the evolution of the conceptual foundations of the Russian nobility formation of the first quarter of the XIX century. Analyzed the value priorities of elite education. Described the role of the state and society in determining the ideological basis of the content of privileged aristocratic education.

***Keywords**: factors and trends in the evolution of the conceptual foundations of Russian noble education; value priorities aristocratic elite education, ideological basis the content of privileged aristocratic education.*

Об авторах:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

УДК 37.017.7(091)“20”

П.П. БЛОНСКИЙ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДЫ КАК ОСНОВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

А.С. Михашина

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

Анализируется разработка П.П. Блонским идеи организации среды как основы воспитательной работы с детьми. Рассматриваются взгляды ученого на проблему развития личности, понимание воспитания как процесса обогащения культурного опыта ребенка; характеризуется педагогическое значение коллектива.

Ключевые слова: *развитие личности, воспитание, цель воспитания, организация среды, воспитание в коллективе.*

Двадцатые годы XX в. – уникальный период в развитии отечественной педагогической науки. В это время, несмотря на нарастающую тенденцию к идеологизации научного знания, сосуществовали и развивались различные научные школы и направления; результаты исследований внедрялись в учебный процесс, находили воплощение в оригинальных воспитательных системах. Одной из наиболее популярных педагогических идей того времени была идея организации («педагогизации») среды, суть которой состояла в преобразовании микросредовых условий в педагогических целях. Несмотря на то что конкретные модели воплощения данной идеи были различными (П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), задача организации среды рассматривалась как ключевая при построении системы воспитательной работы с детьми.

Наиболее весомый вклад в разработку данной идеи внес выдающийся отечественный ученый П.П. Блонский. Современные исследователи научного творчества П.П. Блонского (Е.Р. Артамонова, В.И. Беляев, М.Г. Данильченко, В.Н. Колбановский, В.Л. Кострюков, А.А. Никольская, А.В. Петровский, В.В. Реутова, А.И. Святкин, Н.П. Сенченков, Н.И. Слепухов, О.А. Степунина, Ф.А. Фрадкин и др.) оценивали его методологическую платформу как неоднозначную. На рубеже 1920-х гг. П.П. Блонский не считал себя сторонником ни одной философской школы. В предоктябрьский период философские взгляды ученого были далеки от марксизма, который рассматривался им как одно из многочисленных учений. Ряд работ того времени – «Проблема реальности у Беркли» (1907), «Этюды по истории ранней греческой

философии» (1914), «Исторический контекст философии Беркли» (1916), «Философия Плотина» (1918) и т.д. – свидетельствуют об интересе П.П. Блонского к философской проблематике, вопросам истории философии, и прежде всего идеалистической. Внимание ученого привлекали идеи прагматизма, позитивизма, неокантианства, интуитивизма и неореализма, не отрицалось значение религиозно-философских учений.

После революции большое влияние на педагогические исследования П.П. Блонского оказали идеи марксистско-ленинской философии. Так, уже в 1919 г., в «Реформе науки» ученый, критикуя идеализм, призывал встать «на марксистскую точку зрения» [8, с. 31]. П.П. Блонский видел прогрессивное значение марксизма в активном, практико-ориентированном познании действительности. Однако практически все его педологические и педагогические работы 1920-х гг. более близки естественно-научному мировоззрению. П.П. Блонский был глубоко убежден в том, что педагогика тем больше будет удовлетворять требованиям научности, чем больше она будет опираться на достижения биологии, генетики, анатомии, педиатрии и т.д. Официальный переход ученого на марксистско-ленинскую платформу окончательно оформился к началу 1930-х гг. Однако, как отмечает Ф.А. Фрадкин, марксизм для П.П. Блонского никогда не выступал «единственно правильным учением» [10, с. 64]. Отличительной чертой научного стиля исследователя на протяжении всей его жизни оставалось стремление к целостному рассмотрению изучаемого явления с позиции плюрализма различных школ и направлений.

Идея организации среды как основы воспитательной работы с детьми в интерпретации П.П. Блонского базировалась на тщательном изучении как самих школьников, так и условий их жизни в микросоциуме. Анализ архивных материалов, первоисточников работ ученого позволяет утверждать, что проблема личности, ее развития и воспитания раскрывалась П.П. Блонским в биосоциальном контексте. Это выразилось в особом внимании исследователя к вопросам роста и созревания ребенка на биологическом, анатомо-физиологическом уровне. Выбор П.П. Блонским в качестве источника развития такого объективного фактора, как биологический, был обусловлен стремлением изучить материальные основы психики. Убеждение в том, что законы психического развития ребенка самым тесным образом связаны с наследственными закономерностями развития организма, сложилось у него под влиянием серьезного изучения работ Д. Болдуина, Б. Прейера, А. Бине, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаева, И. Тэна, С. Холла, В. Штерна. Вместе с тем подход ученого принципиально отличался от традиционной трактовки развития в биогенетической концепции.

Опираясь на эволюционную теорию, П.П. Блонский подчеркивал, что психика современного человека прошла длительный путь последовательно сменяющих друг друга стадий. При этом он выступал против примитивного утверждения биогенетиков о том, что ребенок в своем индивидуальном становлении повторяет все основные этапы биологической и культурно-исторической эволюции человечества. Ученый считал, что тем самым сторонники данной теории искусственно изолируют ребенка от современного ему социума, не учитывают его влияние [5, с. 260–261].

Формирование личности П.П. Блонский связывал с развитием конституции и темперамента, выделив несколько этапов в процессе личностного развития. Среда, согласно взглядам ученого, играет роль пускового механизма, заставляя функционировать сложную систему личности. Обращаясь к ее анализу, П.П. Блонский отмечал: «Должен сказать, что я, пользуясь понятием “среда”, чаще люблю пользоваться термином “условие развития”. Последнее понятие более широкое. Оно включает в себя понятие среды как обстановки, окружающей ребенка, но оно концентрирует внимание и на условиях развития, в том числе и на таких важных, как питание и работа» [3, с. 43]. В 1930-е гг. под влиянием идеологического давления на науку понятие среды у П.П. Блонского начало наполняться политическими характеристиками.

Можно предположить, что «биологизм» П.П. Блонского начала 1920-х годов был следствием попытки приложения естественно-научных закономерностей к объяснению процесса развития личности. Так, в «Педологии» 1925 г. ученый описывал взаимосвязь организма и внешней среды при помощи законов изменчивости Ч. Дарвина [5, с. 274–277]. В дальнейшем П.П. Блонский все более активно переходит на диалектико-материалистический базис, трактуя процесс развития, исходя из основных законов диалектики [6, с. 30–33]. Если в начале 1920-х гг. П.П. Блонский механистически связывал характер питания, рост физической энергии с уровнем развития психики, утверждая, что это «само по себе создает ряд важнейших предпосылок для умственного развития ребенка», то впоследствии он разъяснял, что ребенок – «член того общества, в котором он растет и развивается», и процесс его развития во многом зависит от активности взаимодействия с окружающей социальной средой [4, с. 118; 6, с. 48]. Таким образом, изменение методологических позиций обусловило эволюцию педагогических взглядов ученого от биогенетического уклона ко все большему признанию роли среды в генезисе личности.

Главную роль в процессе социализации индивида ученый отводил воспитанию. Воспитание, по П.П. Блонскому, есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие человека со стороны окружающих его людей [1, с. 16]. Его цель не

может возникнуть по воле отдельного педагога, каким бы гениальным он ни был, а закономерно вытекает из логики развития ученика. Кроме того, воспитание – категория социальная, оно производно от тех экономических и социально-политических условий, которые присущи обществу на конкретном историческом этапе.

В 1918 г. П.П. Блонский формулировал цель воспитания как «воспитание Человека», продолжая тем самым гуманистическую традицию выдающихся мыслителей и педагогов прошлого – Аристотеля, А. Дистервега, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Достижение цели воспитания обеспечивалось стимуляцией естественных потенций ребенка с учетом возрастного периода его развития: «Воспитание есть организация упражнения избранных воспитателем врожденных свойств в воспитаннике…» [1, с. 30]. Однако с течением времени данный тезис претерпел значительные изменения. В 1925 г. ученый, проанализировав биологические законы изменчивости, выдвинул положение о том, что наиболее податливы педагогическому воздействию поздно приобретенные и соответственно наименее устойчивые свойства психики. Исходя из этого, им были выведены два закона воспитания, гласившие: «…воспитание человека сводится главным образом к укреплению (или ослаблению) в ребенке так называемых культурных приобретений» и «… именно культурные различия людей целиком могут быть изменены благодаря изменившимся условиям жизни или воспитанию» [5, с. 276]. Направленность воспитания на социальную сферу личности означала отход П.П. Блонского от традиционной трактовки воспитания в духе биогенетической теории и открывала новые перспективы и возможности для его осуществления. В дальнейшем ученый все больше акцентировал внимание на роли среды, организация которой, по его мнению, является главной задачей педагога.

Идеологический диктат начала 30-х гг. заставил П.П. Блонского интерпретировать цель воспитания в официально принятом контексте: «Воспитание в СССР ставит своей задачей воспитание всесторонне развитых строителей социалистического общества» [6, с. 414]. Однако подчеркивавшийся П.П. Блонским классовый характер цели воспитания был в значительной степени вынужденной данью времени. Им четко осознавалась невозможность создания «нового человека», оторванного от своих историко-эволюционных корней, лишенного индивидуальности.

Опираясь на результаты изучения особенностей развития детей, ученый пришел к выводу о том, что содержание работы воспитателя должно быть направлено на обогащение культурного опыта воспитанников через поощрение их потребностей в труде, в

образовании, в принесении пользы людям и т.д. Характерной чертой позиции П.П. Блонского было категоричное неприятие мысли о потенциально неограниченной возможности ускорения темпа психического развития ребенка под влиянием внешних факторов. Исследователь считал, что к учащимся, находящимся на определенном возрастном этапе, нужно применять только те методы воспитания, которые могут быть использованы в данный момент времени и не подталкивают детей к переходу на следующий этап. Например, для дошкольника наиболее приемлемыми будут игры, сказки, драматизации.

Воспитательная работа, по П.П. Блонскому, должна идти по пути расширения социального опыта ученика, переходя от организации педагогом ближайшего окружения ребенка к жизни улицы, района, города, страны. В качестве центра, организующего жизнь микросоциума, выступала школа. В своих трудах ученый доказывал, что активный человек может быть воспитан только в деятельности, в процессе перестройки окружающей действительности. Каждого ребенка, начиная с дошкольного возраста, важно включать в разнообразные ситуации, создавать условия, при которых ему необходимо сделать выбор, самостоятельно решить назревшую проблему. При этом воспитательное воздействие не должно быть шаблонным. Оно должно опираться на тщательное изучение педагогом личности ученика, понимание мотивов его поведения. Таким образом, П.П. Блонский рассматривал воспитание как организацию всей жизнедеятельности школьника, в основе которой лежит знание индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Педагогически целесообразная организация ближайшего окружения, всей жизни ребенка, как внутри школы, так и вне ее, предполагала, во-первых, устранение средовых факторов, негативно влияющих на развитие воспитанника, закрепляющих у него неадекватные формы приспособления; во-вторых, повышение культурного уровня самого микросоциума. Среди общих направлений работы ученым выделялись следующие: укрепление физического здоровья учащихся; улучшение питания, рационализация режима дня, учебной и внеучебной работы; развитие культурных интересов детей на основе эмоционального сопереживания, сопричастности; формирование у них аккуратности, настойчивости, инициативности, добросовестности как качеств, необходимых в любой деятельности; педагогическое просвещение населения. Большая роль в организации среды возлагалась на педологическую службу школы. П.П. Блонский, являясь идеологом ее становления, выступал за активное включение педолога в учебно-воспитательный процесс. В задачи службы входило не только обследование детей с последующим учетом полученных данных в

работе учителя, но и изучение их семей, ближайшего окружения; проведение практических мероприятий по ознакомлению педагогов, пионервожатых, родителей, взрослого населения микрорайона с основами здорового образа жизни, правильного воспитания детей.

Для педагогов, работающих с так называемыми «трудными» учащимися, П.П. Блонским были составлены соответствующие рекомендации по организации среды, учитывающие причины и характер проявления девиаций у детей. Так, например, в монографии «Трудные школьники» (1930) ученый писал, что поведенческие проблемы детей-дезорганизаторов формируются под влиянием негативных условий жизни и могут быть преодолены посредством вовлечения воспитанников в коллективную жизнь класса, школы, пионерское движение, спортивные секции и кружки. Поручая ребенку-дезорганизатору непродолжительную и интересную общественную работу, мы постепенно приучаем его действовать целенаправленно, сознательно контролировать свои эмоции и поведение, утверждал ученый [9, с. 76].

Идея организации среды наиболее рельефно раскрывалась П.П. Блонским в контексте изучения проблемы воспитания в коллективе. Коллектив рассматривался как сложная система, обладающая следующими основополагающими свойствами: структурой межличностных отношений, организованностью, работоспособностью, настроением, доминирующими установками, общественным мнением, связью с другими детскими сообществами. Сущность коллектива – коллективная работа, сотрудничество и те взаимоотношения, которые складываются на этой основе. П.П. Блонский обращался к исследованию таких социально-педагогических феноменов, как социометрический статус ребенка, характер взаимоотношений между вожаками и ведомыми, мальчиками и девочками, «трудными» и благополучными детьми. В центре внимания ученого был школьник в системе межличностных связей, выявление взаимообратного влияния коллектива на его личность и поведение.

П.П. Блонский считал, что коллектив, как единое целое, находится в постоянном развитии, изменении. Он обладает огромной воспитательной силой по отношению к отдельным его членам, так как коллективные нормы и ценности выполняют функцию регуляции общественного поведения: «… поведение ребенка вообще определяется обычаями, нравами и взглядами той группы, в которой он состоит» [7, с. 146]. Несовпадение поступков ученика с принятыми нормами вызывает конфликт, в результате которого ребенок испытывает серьезное давление извне. В эту ситуацию чаще всего попадают дети–«индивидуалисты»: одиночки, эгоистичные или очень упрямые школьники.

П.П. Блонский одним из первых среди авторов того времени доказал, что положение ребенка в коллективе изменяется в зависимости от его возрастных, индивидуальных и типологических особенностей. Если для дошкольника характерна привязанность к какому-либо одному лицу, то сфера контактов младшего школьника значительно расширяется. В подростковом и юношеском возрасте взаимоотношения еще более избирательны, а группировки устойчивы. Обособлен от коллектива ребенок-дезорганизатор. Он либо одиночка, либо его друзья – такие же дезорганизаторы, как и он сам. Порицая дезорганизатора на глазах других детей, педагог тем самым способствует еще большему отчуждению его от коллектива, в то время как «перевоспитание дезорганизаторов в том и заключается, чтобы втянуть их в коллективную жизнь теми или иными способами», – предупреждал педагогов П.П. Блонский [9, с. 75].

«Квинтэссенцией характерных качеств данного коллектива» ученый считал лидера, или «вожака» (по терминологии того времени). В группе наиболее развитых детей вожак обладает высоким уровнем интеллекта, в обычной – это умный, инициативный и ловкий ребенок. В коллективе слабо одаренных воспитанников умственные способности лидера уступают место его физической силе. Поэтому педагогу рекомендовалось учитывать, «в каком детском коллективе проводит время ребенок», и подбирать для него соответствующие условия [6, с. 275].

В целом ученый утверждал, что нахождение в коллективе обогащает развитие школьников. Совместная деятельность улучшает их наблюдательность, мышление, работоспособность, расширяет кругозор, устраняет субъективизм оценок и односторонность поведения. Вместе с тем П.П. Блонский не был склонен идеализировать положительное влияние коллектива. В конце 1920-х гг., на фоне нарастающего идеологического давления на науку он доказывал, что «более сильный коллектив затирает своих слабых членов, и вместо нужного общественного воспитания при неумелом подходе получается воспитание изгоя коллектива» [2, с. 36].

Исследователь подчеркивал, что грамотному педагогу очень важно знать групповую психологию, для того чтобы правильно регулировать ее. Воспитательное воздействие учителя должно быть направлено на весь коллектив, так как посредством изменения динамики взаимоотношений учащихся педагог может влиять на личность конкретного ребенка. Так, например, педагог вправе изолировать из коллектива асоциального лидера и в то же время включить нового, чье воздействие на детей будет благотворным. Таким образом, коллектив у П.П. Блонского выступал не только как форма организации педагогического процесса, но и как субъект воспитания.

По мнению ученого, коллектив как педагогизированная среда обеспечивает условия, при которых появление заранее ожидаемых личностных качеств становится необходимостью. Наличие обратной связи «личность–коллектив» определяет вектор социального становления индивида.

В целом исследования П.П. Блонского значительно обогатили саму идею развития, заложив основы целостного знания об учащемся как субъекте воспитательного процесса. Актуальной остается трактовка идеи организации среды как процесса обогащения культурного опыта школьников в ходе коллективного взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Результаты исследований П.П. Блонского, посвященные разработке данной идеи, могут рассматриваться в качестве ориентиров для решения современных проблем теории и практики воспитания.

Список литературы

1. Блонский П.П. Курс педагогики: Введение в воспитание ребенка. 2-е изд. М.: Задруга, 1918. IV. 202 с.
2. Блонский П.П. Неуспевающий школьник I ступени // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 31–37.
3. Блонский П.П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках: В порядке обсуждения // На путях к новой школе. 1931. № 6. С. 41–50.
4. Блонский П.П. Основы педагогики. М.: Работник просвещения, 1925. 209 с.
5. Блонский П.П. Педология. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1925. 318 с.
6. Блонский П.П. Педология. М.: Учпедгиз, 1934. 338 с.
7. Блонский П.П. Педология в массовой школе первой ступени. 7-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. 200 с.
8. Блонский П.П. Реформа науки. М.: Изд-во Отд. нар. просвещения М.С.Р.Д. и К.Д., 1920. 49 с.
9. Блонский П.П. Трудные школьники. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. 131 с.
10. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учеб. пособие. М.: ТЦ «Сфера», 1995. 160 с.

P.P. BLONSKIY ABOUT THE ENVIRONMENT ORGANIZATION AS TO A BASIS OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN

A.S. Mikhashina

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

In the presented article the development of P.P. Blonskiy's ideas concerning the environment organization as bases of educational work involving children is analyzed. Scientist's views on the problem of the personality development as well as the conception of education as a process of child cultural experience enrichment are considered. Also, the paper characterizes pedagogical value of collective.

Keywords: *personality development, education, the education purpose, the environment organization, education in collective.*

Об авторе:

МИХАШИНА Алла Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и профессионального обучения Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17), Член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, e-mail: all.mikhashina@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 273-281

УДК 378:78(470.42)“20”

РАЗВИТИЕ СЕТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ – УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ В XX ВЕКЕ

И.Н. Суетин

Ульяновский государственный университет

Описаны особенности развития сети учебных заведений музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области в XX в.

Ключевые слова: *педагогика, история, музыкальное образование.*

В Симбирской губернии к началу XX в., несмотря на бурную музыкальную жизнь с участием местных и приезжих музыкантов (об этом свидетельствуют исследования в области искусствоведения И.А. Каторгиной [1], Е.Г. Сковиковой [6] и др.), не было ни одного специализированного музыкального учебного заведения. В области педагогического образования существовал ряд учреждений, в которых учащиеся получали навыки преподавания пения и музыки в общеобразовательных учебных заведениях. К 1900 г. к таким учебным заведениям относились Порецкая учительская семинария (Алатырский уезд) и Симбирская чувашская учительская школа.

В настоящее время система музыкального профессионального образования Ульяновской области далека от совершенства. Существует много проблем в организации учебного процесса в образовательных учреждениях, не всегда идет в ногу со временем качество подготовки специалистов. На этом фоне весьма важными составляющими являются историко-педагогический анализ теории и практики музыкального образования на региональном уровне и применение положительного опыта на современном этапе.

Немногочисленные работы по данной теме (И.П. Саранцев, И.А. Каторгина, Е.Г. Сковикова и др.) представляют большой интерес, но не в полной мере освещают историю развития сети образовательных учреждений музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области в XX в. Для более детального изучения данной проблематики были использованы документы, находящиеся в фондах Национального архива Республики Татарстан и Государственного архива Ульяновской области.

Основная задача статьи состоит в том, чтобы проследить особенности организации музыкального профессионального образования в учебных заведениях Симбирской губернии – Ульяновской области в XX в. в разные исторические периоды. Для более детальной характеристики этих особенностей необходимо разделить учебные заведения в зависимости от степени получаемого в них образования: начальное музыкальное образование, музыкально-педагогическое профессиональное образование, музыкально-исполнительское профессиональное образование.

Начальное музыкальное образование начала XX в. связано с деятельностью частных музыкальных школ Е.М. Цетнерской и М.Р. Люстгартена. Первым учебным заведением по подготовке музыкантов-исполнителей в губернии являлась частная музыкальная школа Е.М. Цетнерской, которая была открыта в Симбирске в 1901 г. Выпускниками школы впоследствии стали многие профессиональные педагоги и исполнители [1]. Частная музыкальная школа Мориса Руфиновича Люстгартена бывшего профессора Бухарестской консерватории была открыта в Симбирске в 1912 г. [12, л. 6]. Эта школа давала музыкальное образование по следующим предметам: рояль, скрипка, альт, виолончель, контрабас, мандолина, духовые инструменты, теория и история музыки. Учебное заведение просуществовало до 1921 г.

К музыкальным учебным заведениям педагогического профиля, существовавшим до 1917 г. в Симбирской губернии, можно отнести Порецкую учительскую семинарию, Симбирскую женскую учительскую семинарию, Симбирскую чувашскую учительскую школу. Все эти учреждения подчинялись Министерству народного просвещения и относились к Казанскому учебному округу. В данных заведениях осуществляли подготовку учителей для народных школ и училищ (в том числе и по предмету «Пение»).

Первой в губернии учительской семинарией была семинария в с. Порецком Алатырского уезда, открытая в 1872 г. [4]. В документах значится: «Из искусств в семинарии преподаются пение, музыка и рисование. Наибольшей симпатией среди учащихся пользуется пение и музыка, как имеющие практическое приложение в дальнейшей служебной деятельности воспитанников, как будущих учителей в начальных училищах» [16, л. 6]. Симбирская чувашская учительская школа была открыта в 1868 г. [17, л. 2-2 об.]. К изучаемым в этом заведении предметам относились: церковное пение, теория музыки, сольфеджио, гармония, история музыки в России, методика обучения пению в начальных школах, краткие сведения из истории церковного пения в России. В 1916 г. в городе была открыта женская учительская семинария. Из отчета Симбирской женской учительской семинарии за

1916 г. известно, что в ней существовал хор и преподавалось церковное пение [18, л. 3 об.]. Также, музыкальное образование можно было получить на педагогических курсах, проводимых при поддержке Министерства народного просвещения. В это время курсы прошли при Симбирской чувашской учительской школе [14, л. 16], в г. Ардатове [15, л. 1]. В 1916 г. были открыты Фабрично-Румянцевские педагогические курсы для подготовки учителей начальных народных училищ [5].

Исследование дореволюционного периода показывает, что в Симбирской губернии не существовало государственной политики в области музыкально-исполнительского образования. Существующие частные музыкальные школы открывались по инициативе местных и приезжих музыкантов и не могли обеспечить потребности губернии в данном направлении. Музыкально-педагогическое образование, хотя и находилось в ведении государственных структур (Министерство народного просвещения), являлось дополнительной специализацией будущих учителей, а предмет «Пение» был второстепенным в числе других дисциплин.

После революционных событий 1917 г. происходят коренные изменения в деле музыкального профессионального образования в России. В области начального музыкального образования государство впервые стало занимать активную позицию. Повсеместно открывались государственные музыкальные школы I и II ступеней, а также общеобразовательные музыкальные школы. Подобные процессы охватили и Симбирскую губернию. В отчете заведующего музыкальной секцией губернского отдела народного образования указано: «До революции Симбирск и вся губерния были совершенно лишены музыкального просвещения. Школ музыкальных почти не существовало, если и были, то преподавание велось доморощенными учителями и результатов этих занятий не видно. Музыкальная секция наметила целую сеть музыкальных школ, как общего музыкального образования, так и специальных...» [9, л. 42]. В Симбирске музыкальная школа II ступени была создана после реорганизации Симбирской народной консерватории 3 декабря 1920 года, а также было принято решение в кратчайшие сроки открыть в городе музыкальную школу I ступени и общеобразовательную школу [9, л. 33–34]. В г. Сызрань были открыты государственная музыкальная школа I ступени с народной школой при ней и районное отделение (государственная музыкальная школа и народная музыкальная школа в с. Заборовка Сызранского уезда) [10, л. 12]. Известно, что в Сызрани в государственной музыкальной школе и общеобразовательной школе при ней работало 15 преподавателей по классам фортепиано, сольного пения, скрипки, медных духовых, деревянных духовых инструментов. В

Заборовской школе, открытой 15 октября 1919 г. было 2 преподавателя по следующим предметам: фортепиано, скрипка, сольное пение, народные инструменты. При школе существовал хор и народный оркестр [10, л. 12 об.]. В перспективе планировалось открыть еще 7 школ в уезде. Первая в Карсунском уезде государственная музыкальная школа I ступени была открыта в г. Карсун 1 октября 1919 г. [5]. Комиссией преподавателей было принято около 100 человек. За 3 года своего существования школа выпустила кадры, пригодные для дальнейшего музыкального образования. В учебный план входили следующие предметы: хоровое пение, рояль, скрипка, теория и история музыки. В г. Ардатов также были открыты общеобразовательная музыкальная школа и музыкальная школа I ступени [8, л. 30–30 об.]. В музыкальной школе I ступени существовали классы: фортепианной игры, сольного пения, музыкальной грамоты, хорового пения. В общеобразовательной музыкальной школе имелись следующие классы: знакомство с фортепианной игрой, музыкальная грамота, хоровое пение, знакомство с народными инструментами. В общеобразовательной музыкальной школе существовал хор и оркестр народных инструментов.

Развитие музыкально-педагогического образования в первые годы советской власти связано с реорганизацией учительских семинарий. Симбирская женская учительская семинария, открытая в 1916 г., была преобразована в 3-годичные педагогические курсы (1919 г.). С 1921 г. она стала именоваться Симбирским вторым педагогическим техникумом. В 1922 г. техникум влит в практический институт народного образования, который позже преобразован в Симбирский русский педагогический техникум [5]. В 1937 г. он был переименован в Ульяновское педагогическое училище. В 1917 г. в г. Сызрань была эвакуирована учительская семинария из г. Вольмара Лифляндской губернии. В 1919 г. ее преобразуют в педагогические курсы [4], а впоследствии в Сызранский педагогический техникум. В этот период подобные техникумы были образованы в Алатыре, Ардатове, Карсуне [5]. В учебные планы вновь образованных учебных заведений продолжали входить дисциплины музыкального профиля.

В музыкально-исполнительском образовании именно в 20-е гг. XX в. наметились тенденции по созданию в губернии учебного заведения среднего звена. К подобным заведениям можно отнести Симбирскую и Сызранскую народные консерватории (отчасти), а также Симбирский художественный техникум.

Народные консерватории были учреждены Губернским отделом народного образования в Симбирске (1918 г.) и Сызрани (1919 г.). Планы этих учебных заведений имели программы по следующим дисциплинам: пение, фортепиано, скрипка, виолончель, элементарная

теория, гармония, сольфеджио, обязательное фортепиано, история музыки, эстетика, духовые инструменты. Эти учебные заведения совмещали в себе общее и специальное музыкальное образование. Еще одним учебным заведением по подготовке музыканта-профессионала являлся Симбирский художественный техникум с музыкальным отделением, открытый в 1921 г. В Государственном архиве Ульяновской области сохранились программы по различным дисциплинам Симбирского Художественного техникума. Основными предметами являлись фортепиано, сольное пение, хоровое пение, теория, гармония, сольфеджио, история музыки, скрипка, виолончель [11, л. 25].

В 1928 г. Симбирская губерния была переименована в Ульяновскую и вместе с Пензенской, Самарской и Оренбургской губерниями вошла в состав новообразованной Средневолжской области (с 1929 г. – Средневолжский край; в 1935 г. – Куйбышевский край; с 1936 г. – Куйбышевская область). В составе области был создан Ульяновский округ из частей бывших трех уездов Ульяновской губернии (Ульяновского, Карсунского, Ардатовского) и большей части Мелекесского уезда Самарской губернии. С ликвидацией окружного деления Ульяновск стал городом областного подчинения и центром укрупненного Ульяновского района. Существующая ныне Ульяновская область создана 19 января 1943 г. В ее состав вошел 21 район: Базарносызганский, Барышский, Вешкаймский, Инзенский, Карсунский, Кузоватовский, Майнский, Мелекесский, Николаевский, Новомалыклинский, Новоспасский, Павловский, Радищевский, Сенгилеевский, Старокулаткинский, Старомайнский, Сурский, Теренгульский, Ульяновский, Цильнинский, Чердаклинский.

После образования Ульяновской области в сфере начального музыкального образования в регионе происходит динамика роста числа учебных заведений. В г. Ульяновск музыкальная школа № 1 была открыта в 1943 г. К 1991 г. в городе было 9 действующих музыкальных школ. Подобные процессы происходили и в других городах и районах области. К 1989 г. в селах и рабочих поселках Ульяновской области было 46 музыкальных школ [7]. В школах в это время в учебный процесс внедрялись типовые учебные планы и программы, утвержденные главным управлением учебных заведений комитета по делам искусств при Совете Министров СССР.

Развитие музыкально-педагогического профессионального образования в Ульяновской области было связано с работой педагогических училищ, которых к 1943 г. осталось два [5]. В 1943 г. Ульяновский облисполком Совета депутатов трудящихся принял решение о переводе педагогического училища из Ульяновска в Сенгилей, и оно стало именоваться Сенгилеевское педагогическое

училище. Позже появляется специализированное учебное заведение. Сначала на базе дошкольного педагогического училища в 1958 г. было открыто музыкальное отделение, цель которого была подготовка учителей пения для школ. Впоследствии, в соответствии с Постановлением Совета Министров РСФСР № 162 от 8 февраля 1963 г. и на основании ходатайства исполкома Ульяновского областного Совета депутатов трудящихся №1/135 от 21 мая 1964 г., приказом Министерства просвещения РСФСР № 222 от 23 июня 1964 г. музыкальное отделение Ульяновского дошкольного педагогического училища было реорганизовано в самостоятельное среднее специальное учебное заведение – Ульяновское музыкально-педагогическое училище № 2 [2]. Училище стало готовить учителей музыки для средней школы, музыкальных работников дошкольных учреждений.

В области музыкально-исполнительского образования среднего звена происходят значительные перемены. Именно во второй половине XX века появились учебные заведения, которые укрепили среднее специальное образование Ульяновской области. В 1947 г. в Ульяновске открыта культурно-просветительная школа с музыкальным отделением. Позже она реорганизована в культурно-просветительное училище (1960), с 1990 г. – Ульяновское училище культуры [5]. В 1958 г. открылось Ульяновское музыкальное училище. Согласно уставу главными задачами Ульяновского музыкального училища являлись: «…подготовка квалифицированных специалистов со средним специальным образованием, имеющих необходимые теоретические знания и практические навыки по специальности, а также знания в объеме средней общеобразовательной школы; Ульяновское музыкальное училище проводит подготовку специалистов по следующим специальностям: фортепиано, баян, хоровое дирижирование, теория, вокал, оркестровые инструменты…» [13, л. 2]. Обучение проводилось по трем формам: дневной, вечерней, заочной. По подобию в 1969 г. было создано второе в области Мелекесское (ныне Димитровградское) музыкальное училище.

После распада СССР (1991 г.) в области музыкального образования региона произошел ряд перемен. Детские музыкальные школы были переименованы в школы искусств, которые получили статус учреждений дополнительного образования (до этого музыкальные школы являлись начальным звеном профессионального образования). Завершением пирамиды трехступенчатого музыкального образования в регионе явилось открытие в 1996 г. при активной позиции лучших педагогов и деятелей культуры области на базе Ульяновского государственного университета факультета культуры и искусства с кафедрой музыкального искусства [3]. К 1999 г. кафедра осуществляла подготовку студентов по специальности

«Инструментальное исполнительство (оркестровые струнные инструменты)» и направлению «Искусство (музыкальное: фортепиано, оркестровые струнные инструменты, оркестровые духовые и ударные инструменты, народные инструменты, дирижирование академическим хором, музыковедение)». На кафедре музыкального искусства существовали общепрофессиональные и специальные учебные дисциплины. Общепрофессиональные дисциплины: история музыки (зарубежная, отечественная, современная), теория музыки (гармония, анализ музыкальных произведений, полифония, сольфеджио), фортепиано. Специальные дисциплины: специальный инструмент, ансамбль, квартет, родственный инструмент, оркестровый класс, концертмейстерский класс, история исполнительства, методика обучения игре, педагогическая практика.

Проанализировав литературные источники, периодические издания, архивные документы по данной теме, можно сделать следующие выводы. Развитие сети образовательных учреждений музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области в XX в. происходило поступательно. До 1917 г. в губернии не существовало государственной политики в области музыкально-исполнительского образования. Несмотря на это, происходит зарождение начального музыкального образования, связанное с деятельностью частных музыкальных школ, созданных по инициативе симбирских музыкантов. Деятельность властей в области музыкально-педагогического образования ограничивалась существованием учительской школы и учительских семинарий, подчинявшихся Министерству народного просвещения. В них готовили учителей для народных школ и училищ (в том числе по предмету «Пение»). Первые десятилетия советской власти характеризуется активной государственной политикой в деле музыкального профессионального образования. Повсеместно открываются музыкальные школы. В области музыкально-педагогического образования расширяется сеть педагогических техникумов и педагогических курсов. Впервые в регионе появляются образовательные учреждения по подготовке музыкантов исполнителей среднего звена (народные консерватории, художественный техникум). После образования Ульяновской области (1943 г.) происходит утверждение двухступенчатого музыкального образования в границах новой административно-территориальной единицы. Расширение сети музыкальных школ приобретает массовый характер. Появляются специализированные учреждения среднего звена (музыкально-педагогическое училище № 2, училище культуры, музыкальные училища). В последнее десятилетие XX в. происходит переименование музыкальных школ в школы искусств и потеря ими статуса учебных

заведений начального профессионального образования. Впервые в регионе осуществлена попытка внедрения высшего профессионального музыкального образования.

Список литературы

1. Каторгина И.А. Музыкальная культура Симбирска–Ульяновска, XX век. Ульяновск, 2005. 512 с.
2. Новое училище // Ульяновская правда. 1964. 8 сент.
3. Отчет о результатах самообследования факультета культуры и искусства по направлению 522500 «Искусство (музыкальное)». Ульяновск, 1999 г. 24 с.
4. Саранцев И.П. Очерки истории профессионального образования Симбирского–Ульяновского края. Ульяновск, 2007. Ч. I: 1840–1942. 392 с.
5. Саранцев И.П. Хронология открытия учебных заведений профессионального образования Симбирского-Ульяновского края (1840–2005 гг.). Ульяновск, 2008. 84 с.
6. Сковикова Е.Г., Петров С.Б. Наше музыкальное наследство. Ульяновск, 1992. 78 с.
7. Ульяновская – Симбирская энциклопедия. Т.1. Ульяновск, 2000.
8. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. 190. Оп. 1. Д.78.
9. ГАУО. Ф. Р-190. Оп. 1. Д. 137.
10. ГАУО. Ф. Р-190. Оп. 1. Д. 140.
11. ГАУО. Ф. Р-190. Оп. 1. Д. 375.
12. ГАУО. Ф. Р-190. Оп. 1. Д. 516.
13. ГАУО Ф. Р-3114. Оп.1. Д.67[а].
14. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф. 92. Оп. 2. Д. 473.
15. НАРТ Ф. 92. Оп. 2. Д. 15479.
16. НАРТ Ф. 92. Оп. 2. Д. 15517.
17. НАРТ Ф. 92. Оп. 2. Д. 17994.
18. НАРТ Ф. 92. Оп. 2. Д. 23903.

DEVELOPMENT SCHOOL INSTITUTIONS SYSTEM OF MUSICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN SIMBIRSK GUBERNIYA – YLYANOVSK REGION IN XX CENTURY

I.N. Suyetin

Ulyanovsk state university

There is a description about development school institutions system of musical professional education in Simbirsk guberniya – Ulyanovsk region in XX century.

***Keywords**: pedagogy, history, musical education.*

Об авторах:

СУЕТИН Илья Николаевич – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ульяновский государственный университет» (432017, г.Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42), e-mail:piazzolla73@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 282-290

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 37.014(73)(091)“20/21”

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА И НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Е.В. Астапенко

Тверской государственный университет

Статья ставит своей целью обобщить основные изменения в сфере школьного образования в США и выявить влияние реформ на учителей. Подчеркивается создание качественно иной системы дифференциации образования и обучения. Школа в США становится приоритетным объектом финансирования, и учебные заведения получают больше прав, чем раньше. В XX в. в США на официальном уровне признают наличие расовых педагогических проблем и предпринимаются усилия для их решения. Появление первого компьютерного поколения американских школьников оказало влияние на развитие новых информационных технологий, и именно американские учителя одними из первых стали применять их на практике. Также в статье обсуждаются стандарты образования в США. Несмотря на все реформы школьного образования и увеличение финансирования, США постоянно испытывают дефицит высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: *дифференциация, модернизация учебного процесса, финансирование образования, расовые педагогические проблемы, стандарты образования.*

Во второй половине XX в. в ведущих зарубежных странах прокатилась целая волна реформ, в результате которых системы образования претерпели значительные изменения. По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся распределяются по трем основным учебным потокам: 1) полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; 2) средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; 3) профессиональные учебные заведения.

«Школьный взрыв» (появление в ведущих странах мира массовой средней школы) подтолкнул к развитию и созданию качественно иной системы дифференциации (диверсификации) образования и обучения.

К исходу XX столетия в ведущих странах мира произошло становление ***неполного среднего учебного заведения***, в стенах которого приступили к дифференцированному образованию: младшей средней школы (США и Япония), объединенной школы (Англия), общей школы (Германия), единого коллежа (Франция). После начальной или неполной средней школы учащиеся распределяются в ***учебные заведения полного общего образования разного типа:*** грамматическую и современную школу (Англия), реальное училище, гимназию и основную школу (Германия), технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей (Франция), старшую среднюю школу (США, Япония).

Важные тенденции проявляются при реформировании управления школой. Обозначились стремления создать компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией при управлении школьным делом.

Почти во всех ведущих странах мира школа – приоритетный объект финансирования.

В целом процесс перераспределения полномочий в системе школьного управления характеризуется расширением прав самих учебных заведений. Так, в ряде штатов США в конце 1980-х – начале 1990-х гг. предпринимались попытки сократить управленческий аппарат центральных школьных советов и предоставить больше возможностей для самостоятельной работы местным комитетам отдельных школ. «В Чикаго в результате предпринятых мер в ведение местных комитетов перешли такие важные вопросы, как распоряжение расходами, увольнение и наем учителей и др. Заметим, что большинство мест в этих комитетах занимают делегаты от родителей, остальных членов делегируют учителя, администрация школ» [2, с. 14].

Таким образом, местные комитеты получили больше свободы деятельности. Они могли выбирать учителей, подходящих для работы в конкретных школах.

Школа в США превратилась в приоритетный объект финансирования. Школьные ассигнования растут быстрее, чем национальный доход в целом, утвердившись как одна их основных статей бюджета. Так, «в течение 1980-х годов ежегодные общие траты на образование увеличились с 6,5 до 7 % от валового национального продукта» [2, с. 16].

Идеология и политика оказали существенное воздействие на развитие школьного воспитания в США в XX столетии. По окончании Второй мировой войны вплоть до середины 1980-х гг. идеологическая конфронтация, политика стран различных социальных систем наложили отпечаток на содержание воспитания в мировой школе. Умами

школьников западного мира и Японии почти безраздельно завладел «образ врага» в лице СССР.

На рубеже 1980–90-х гг., когда в мире закончилось идеологическое противостояние, для школы Запада наступил новый этап. Стали пересматриваться идеологические ориентиры школьного воспитания, приобрела качественно иную актуальность проблема взаимосвязи политики, идеологии и воспитания.

Поскольку США – это страна, где проживают люди самых разных наций и национальностей, то за счет меньшинств постоянно меняется и диверсифицируется этнический состав учащихся американских школ. Так, «число испаноговорящих школьников в общеобразовательных заведениях за последние пятьдесят лет увеличилось более чем в восемь раз. Латиноамериканцы и афроамериканцы составляют около 50 % учащихся городских общественных школ. В школах Нью-Йорка ученики говорят почти на 100 языках» [3, с. 66]. Прорывом в образовании во второй половине XX в. стало решение Верховного суда (в 1954 г.) об отмене деления школ по расовой принадлежности. А в 1964 г. сенатом был принят Акт о гражданских правах, который запретил дискриминацию в образовании.

До второй половины прошлого века система образования строилась в интересах «белой» Америки [3, с. 66]. Идеология о господстве белых состояла в том, что белые люди превосходят людей других рас. Термин «белый расизм» также используется для описания политической идеологии, которая выступает за доминантную роль белых в политической и социальной сферах. Превосходство белых с идеей расизма в целом основано на этноцентризме и стремлении к политической и экономической гегемонии. Это связано с различной степенью расизма и стремлением к расовому разделению.

Во второй половине прошлого века в США постепенно стали придерживаться политики поликультурного воспитания и образования. Такая политика возникла под воздействием традиций и особенностей многоэтнического общества.

Постепенно в сфере воспитания и образования белый расизм угасает, но одновременно наблюдается возникновение этноцентризма афроамериканцев, латиноамериканцев, индейцев, который затрудняет интеграцию учащихся из меньшинств в общую национальную культуру.

Этноцентризм — одно из фундаментальных понятий, касающихся межгрупповых отношений. Этот термин используется здесь в негативном смысле, определяемый как неспособность подходить к другим людям в иной манере, нежели та, которая продиктована нашей собственной культурной средой.

Учителям постоянно приходится прилагать усилия, чтобы избегать столкновений учащихся по этническим и расовым признакам. «В официальных кругах признают наличие расовых педагогических проблем и предпринимают усилия для их решения» [3, с. 67].

В середине XX в. назрела острая необходимость внедрения новых технических средств в школьное образование. Так, к началу 1960-х гг. стали использоваться обучающие машины с электронным вычислительным оборудованием. Например, группа специалистов во главе с американцем Дж. Кеме разработала для школы сравнительно простой компьютерный язык [6]. Новая техника выполняла в школе две важные функции. Во-первых, ее освоение являлось одновременно приобретением общего и специального образования. Во-вторых, она была предназначена для преподавания различных дисциплин. Не удивительно, что новая техника присутствует прежде всего в курсе информатики как компонент общей подготовки.

Анализируя новые технологии как средство преподавания, учителя выявляют в них максимум полезного и целесообразного для той или иной дисциплины, прогнозируют, как активизировать учебный процесс в целом.

Первое «компьютерное» поколение американских школьников появилось в начале 1960-х гг. Это было связано с интересом к видеоиграм, которые открыли детям новые возможности с помощью ЭВМ самостоятельно придумывать и решать познавательные задачи.

Для того чтобы содействовать компьютерной подготовке учителей, власти ряда штатов реализуют целенаправленные программы. «В 1988 году администрация штата Нью-Йорк предоставила 2 тысячам учителей безвозмездно, за счет муниципального бюджета, персональные компьютеры. Преподаватели должны были не только сами овладеть новейшей техникой, но и стать квалифицированными инструкторами по компьютерному обучению» [2, с. 175]. Ряд западных ученых (Ж.-Ж. Серван Шрайбер – Франция, А. Тоффлер, А. Кинг – США и др.) видят школу будущего широко оснащенной электронным оборудованием и банками обучающих программ [6].

Новые технические средства уже доказали свою незаменимость в школе. Они являются одной из гарантий успешной модернизации учебного процесса, перестав быть лишь приложением, дополнением к традиционному преподаванию и учению, превратившись в мощный источник информации, самообразования. В конце XX в. идет интенсивный процесс интеграции новейшей техники и традиционного обучения. Решаются многие проблемы, возникающие в образовании, многократно увеличивается производительность труда учителя и ученика. Уже становится невозможным представить американского учителя, не владеющего современными информационными

технологиями, не умеющего применять компьютерные программы. Но и требования к профессиональным качествам учителя возрастают. Он должен идти в ногу со временем, а лучше чуть опережать его и прогнозировать все изменения, которые могут произойти в обществе, в образовании.

На протяжении 1980–90-х гг. в США приняты законодательные акты, предусматривающие усиление роли центральных органов просвещения; разработаны общенациональные стандарты требований к выпускникам учебных заведений.

В широко известных документах, принятых в США (America–2000) и направленных на реформирование образовательных систем, предполагается, что можно существенно улучшить качество общего образования детей в школах и профобразование взрослых, если установить некоторые стандарты (в США – «добровольные», в России – обязательные). В США это стандарты: 1) содержания образования, 2) качества его усвоения учащимися, 3) материального оснащения школ. В России, для сравнения, это стандарты: 1) минимального содержания образования, 2) максимального времени обучения, 3) уровня подготовки учащихся.

В американских документах подчеркивается, что «конечной целью реформы является достижение страной передовых позиций в образовательном мире и конкурентоспособность функционирования в глобальной экономике. В связи с этим и задачи ставятся глобального масштаба: обеспечение всем детям в США самого высокого в мире уровня образования и преодоление всех негативных явлений в школах» [1, с. 89].

Четко и наглядно хронология появления образовательных стандартов представлена Е. Разумовой в виде таблицы [4].

Этап	Хронологические рамки	Основополагающий документ	Президент	Характеристика
1	1983 – 1994 гг.	Доклад «Нация в опасности», 1983 г.	Рональд Рейган	Разработка федеральных образовательных стандартов
2	1994 – 2002 гг.	Закон 1994 г. «Цели–2000: образование в Америке»	Билл Клинтон	Федеральные стандарты носят рекомендательный характер, основными признаются стандарты штатов
3	Январь 2002 г. по настоящее время	Закон «Ни одного отстающего ребенка» 2002 г.	Джордж Буш-мл.	Приоритет единых целей, строгая подотчетность штатов центру, стремление к установлению федеральных стандартов

С 1963 по 1980 г. наблюдался резкий спад показателей стандартизированных тестов выпускников школ в США. Так, в своем докладе «Нация в опасности» (1983) президент Р. Рейган актуализировал проблему школьного образования как общенациональную и высказал идею о разработке новых стандартов в образовании. Он подчеркнул, что в школах отсутствует база подготовки квалифицированных специалистов для развития национальной экономики. «Чтобы удержаться и остаться конкурентоспособными на мировом рынке, где мы еще сохраняем хрупкое равновесие, мы должны посвятить себя реформированию нашей образовательной системы». Комитет Конгресса США по образованию и труду в докладе «Включай! Новые инструменты для преподавания и учебы» сделал вывод, что «федеральное правительство должно прилагать активные усилия, чтобы реализовать потенциал интерактивных компьютерных технологий в образовании» [5].

Таким образом, учителям приходится перестраивать цели своего обучения, методику работы с детьми, трансформировать приоритеты в преподавании дисциплин, активно применять информационные технологии в образовании. Для этого необходимо регулярно повышать свою квалификацию, чтобы идти в ногу со временем и соответствовать самым современным стандартам.

В 1994 г. администрация президента Клинтона инициировала проект реформы «Цели–2000: Образовательный проект Америки». Интеграция технологии как способ повышения эффективности обучения планировалась на основе двух компонентов: плана по улучшению системы образования штатов (State improvement Plan) и технологического плана для решения технических задач (State Technology Plan).

Департамент образования США предложил план технологических инноваций «Подготовка американских учащихся к требованиям XXI века: принимая вызов технологической грамотности». В докладе определены четыре цели для реализации крупномасштабной национальной программы: 1) подготовка учителей, 2) обеспечение учителей и учащихся современными мультимедийными компьютерами, 3) подключение всех классов к телекоммуникациям, 4) создание эффективного программного обеспечения и образовательных Интернет-ресурсов.

Благодаря огромным инвестициям всех уровней, а также частного сектора в технологическую реформу системы образования, американская нация достигла значительного прогресса в использовании технологии в образовании.

В ведущих странах мира в последнюю четверть XX столетия произошло резкое расширение сети высшего образования. Этот процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение общественных представлений о жизненных стандартах.

Наиболее значительным изменением в среднем и высшем образовании США в конце XX в. было появление возможности дистанционного обучения. В 1997 г. созданный по федеральному гранту «Вызов технологических инноваций» консорциум «Виртуальная школа» (The Virtual High School) предложил первые дистанционные курсы для 500 учащихся старших классов из 27 школ в 10 штатах. В 2000 г. «Виртуальная школа» обеспечивала 87 различных дистанционных курсов для 1700 учащихся в 112 школах из 29 штатов. Виртуальная школа – полноправное образовательное учреждение среднего образования [5].

Безусловно, учителя, преподаватели, координаторы этого вида обучения должны быть специально обучены. Знания только своего предмета и умения работать на компьютере недостаточны для таких учителей. Здесь требуются новые методики, освоение новых технологий, дополнительные знания в области психологии и социологии. Опять от учителя требуется перестройка, трансформация в новые знания, новые технологии. Без соответствующих курсов повышения квалификации трудно соответствовать новым задачам образования.

В начале XXI в. в высшем образовании США 90 % государственных колледжей и более половины частных учреждений имеют программы дистанционного обучения.

Итак, реформы образования в XX и начале XXI в. оказали огромное влияние на американских учителей. Главные изменения в их педагогической деятельности состоят в следующем. Во-первых, была создана качественно иная система дифференциации (диверсификации) образования и обучения, которая потребовала от учителей пересмотра основных задач и целей обучения и внедрения новых методик преподавания. Во-вторых, в связи с расширением прав самих учебных заведений США в некоторых штатах удалось сократить управленческий аппарат центральных школьных советов и местные комитеты получили право распоряжаться расходами, увольнением и наймом учителей и др. В-третьих, влияние идеологии и политики не могло не отразиться на содержании многих дисциплин гуманитарного цикла. Поэтому учителям и чиновникам при составлении учебных программ пришлось в корне пересмотреть цели преподавания некоторых гуманитарных дисциплин. В-четвертых, американские учителя, пожалуй, одни из первых стали применять новые информационные технологии в

обучении, что повысило уровень и качество преподавания многих предметов. Увеличение финансирования способствовало внедрению современных технологий, дало возможность учителям регулярно повышать свою квалификацию. И в-пятых, при анализе многих документов, программ, стандартов прослеживается одна тенденция. Несмотря на то, что США вкладывают огромные деньги в образование и привлекают много специалистов из-за рубежа, в стране все же ощущается дефицит высококвалифицированных учителей и преподавателей высших учебных заведений.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. 1995. № 1. С. 89–94.
2. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Джуринский А.Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихя по специальностям: «Педагогика и психология», «Педагогика». М.: Гуманитар. изд. Центр. ВЛАДОС, 2010. 240 с.
4. Разумова Е. Стандартизация – в поисках нового качества школы: Россия и США // Народное образование. 2009. №7. С. 21–29.
5. www.ed.gov
6. http://www.p-lib.ru/pedagogika/sravnitelnaya_pedagogika /sravnitelnaya_pedagogika17.html

TENDENCIES OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA IN THE SECOND PART OF THE XX AND THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

E.V. Astapenko

Tver State University, Tver

The article aims to summarize the main changes in the sphere of education in the USA and to show their influence the teachers. The foundation a qualitatively new system of differentiation of education and teaching is put attention to. A school in the USA is a priority object of financing educational institutions get more rights as usual. In the XXth century in the USA the presence of racial pedagogical problems is acknowledged and efforts are made to settle them. The appearance of the first computer generation of American schoolchildren influenced the development of modern informational technologies. It is the American teachers who began to use them in practice. New educational standards in the USA are discussed in the article. Despite all reforms and increase of financing there still exists the shortage of highly skilled teachers in the USA.

***Keywords**: differentiation, modernization of educational process, financing of education, racial pedagogical problems, standards of education.*

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: helasta@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 291-298

УДК 378.4.016: 811(091)

СМЕНА ПАРАДИГМ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: ПРИЧИНЫ И ТЕНДЕНЦИИ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

На протяжении XX в. происходила постоянная смена парадигм в обучении иностранным языкам. В настоящей статье выделяются и анализируются социокультурные, педагогические, лингвистические и психологические факторы, повлиявшие на смену лингводидактических концепций. В качестве примера рассматривается комплекс причин, обусловивший возникновение интегративного подхода в языковом образовании.

***Ключевые слова**: смена лингводидактических парадигм, педагогические, лингвистические и психологические основы дидактики иностранных языков, грамматико-переводной метод, коммуникативно-межкультурный подход.*

Историю лингводидактики XX в. характеризовала постоянная смена парадигм в стремлении найти некий идеальный подход к преподаванию иностранных языков (ИЯ) и культур. Каждая из исторически значимых концепций была прогрессивна для своей эпохи, соответствовала определенным целеустановкам, обусловливалась определенным социокультурным и научно-методологическим фоном того или иного периода при обращении к значимым достижениям базисных наук / источников лингводидактики.

В результате данного развития в настоящее время обозначились *четыре группы подходов к обучению ИЯ:*

1) репродуктивно-инструктивистский (традиционный, «сознательный») подход, имеющий длительную историю своего развития, отвечающий традиционной педагогической парадигме и представленный в обучении ИЯ, в частности, грамматико-переводной концепцией;

2) продуктивно-конструктивистский подход, обоснование и развитие которого приходится на 70-е – 80-е гг. XX в., который основывается на гуманистической педагогической парадигме и представлен в обучении ИЯ коммуникативно-межкультурной концепцией;

3) альтернативный подход, представленный такими методами, как суггестопедия, натуральный метод, «Community Language Learning»,

«Humanistic Approach», «Silent Way», «Total Physical Response»; эти методы разрабатываются и внедряются педагогами, психологами и методистами локально и «направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов, создании обстановки погружения в иноязычную среду и активизируют психологические резервы личности обучаемых, часто не используемые при традиционном обучении» [2, с. 206];

4) интегративный технократический («примиряющий», смешанный) подход, в рамках которого обучающий стремится соединить, скомбинировать разные элементы инструктивистских, конструктивистских и альтернативных концепций с целью достижения наиболее высокого результата в минимальные сроки.

Обозначив основные подходы в языковом образовании, рассмотрим причины, обусловившие их генезис и развитие.

Возникновение нового подхода или метода к преподаванию ИЯ обусловливается переосмыслением, изменением и развитием составляющих дидактико-методической системы, представленных в табл. 1 [4, с. 10].

Таблица 1. Иерархическая организация компонентов дидактико-методический системы обучения иностранным языкам

Уровни	*Содержание уровней*
1. Культурно-общественный	Общественные и культурные факторы (географическая и культурная дистанция, приоритеты относительно изучаемых ИЯ, лингвистическая отдаленность родного и ИЯ). Самобытные учебные традиции, обусловленные историей, религией и культурой страны, стереотипы поведения, система ценностей (авторитарный/партнерский стиль в педагогике, роль учителя и место учащегося в педагогической культуре и т.д.).
2. Общепедагогический, организационный,	Институциональные факторы обучения ИЯ (позиции отдельных предметов в общем каноне, количество часов на предмет: английский как первый или второй ИЯ). Общие представления об образовании и воспитании, о роли учителя, господствующие теории обучения и развития (когнитивизм vs. имитации на уровне усвоения структур, соотношение научения и развития, взгляд на учебный процесс как пассивную или активную деятельность и т.д.).

Уровни	*Содержание уровней*
Предметно-содержательный, лингводидактический уровень	Анализ источников / базисных наук лингводидактики: лингвистики, педагогики, психологии обучения ИЯ, психолингвистики, культурологии, страноведения. Дидактическое целеполагание, определение целей обучения (приоритетов в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, соотношения педагогических и собственно языковых целей в обучении и т.п.). Принципы создания упражнений и заданий, их типы и последовательность (имитационные, аналитические, репродуктивные, продуктивные). Определение, отбор и организация содержания обучения (лексических тем, текстов, языковых систем, видов речевой деятельности, форм контроля и т.д.), выбор соответствующих учебных материалов. Роль и поведение обучающего/обучаемого.
Технологический (методический) уровень	Принципы организации урока, его формы и этапы, выбор ТСО. Анализ учебной группы, ее мотивов обучения, учет индивидуальных интересов учащихся – субъектов или объектов обучения (исходя из педагогических традиций).
⇩ Подход к обучению ИЯ, лингводидактика ИЯ	

Полная или частичная трансформация заявленных компонентов влечет за собой комплексное изменение всей концепции и становление нового лингводидактического подхода. При этом:

- может изменяться целеполагание под влиянием социокультурных факторов, запроса целевых групп и т.п.;
- может происходить переоценка педагогических ценностей в отношении уже существующих или новых парадигм образования;
- могут развиваться базисные науки лингводидактики, переосмысливаться или возникать новые направления в лингвистике, педагогике и психологии обучения.

Проиллюстрируем обозначенные трансформации на примере становления интегративной дидактики ИЯ.

К концу XX в. стало неоспоримым, что *целеполагание* в преподавании ИЯ, если речь не идет об узкоспециальных целях, должно состоять в развитии вторичной языковой личности [1, с. 65],

обладающей способностью говорить (а также писать) грамматически, лексически, орфографически и фонетически корректно, прагматически и социокультурно адекватно, бегло и содержательно [5, с. 18]. В то же время было эмпирически доказано [3, с. 845], что данную целеустановку не реализовать, применяя лишь один из обозначенных подходов, и что только при взаимопроникновении, интеграции базовых концепций возможно формирование профессионального владения всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Сама по себе идея интеграции в лингводидактике не нова, так как в ней уже регулярно предпринимались попытки разработать комбинированные, или, как их называли, «посреднические» методы, несовершенство которых определялось их теоретическими основами, устаревшими с позиций современной науки. Дело в том, что коммуникативного направления, необходимого для обоснования современного интегративного подхода, до 1970-х гг. в официальной лингводидактике не существовало. В то же время многие преподаватели ИЯ каждый раз разрабатывали свой собственный комбинированный метод, смешивая элементы разных воззрений с опорой на собственный опыт и интуицию, если понимали невозможность достижения желаемых целей обучения только в рамках какой-то одной официально заданной методики.

В настоящее время ***социокультурная*** обусловленность интегративного подхода определяется высокими требованиями к уровню владения ИЯ на фоне глобализации и интернационализации образования, созданием транснациональных корпораций, нанимающих в разных странах мира высокообразованных специалистов, которые должны владеть ИЯ на профессиональном уровне. То есть проблема практического знания ИЯ для большей части образованной молодежи в Западной Европе является вопросом личностного и профессионального роста. Для обучения таких целевых групп стал необходимым новый эффективный интегративный подход.

Помимо этого к концу XX в. отчетливо обозначились недостатки гуманистической образовательной парадигмы, доминирующей в Европе с начала 70-х гг. прошлого века. Ведь введение субъект-субъектных отношений в массовом образовании привело к расхолаживанию обучаемых и потере дисциплины, преподаваемые знания часто в корне потеряли свою фундаментальность, точностью формулировок стали пренебрегать, возникло недовольство результатом обучения вследствие недостаточных умений, которые можно было действенно сформировать в рамках традиционной парадигмы. Поэтому в ***общепедагогическом*** плане прослеживается частичный возврат к дидактическим достижениям знаниевой, бихевиористской и технократической парадигм.

Дидактико-теоретическая и технологическая обусловленность необходимости разработки интегративного подхода определяется обозначенным целеполаганием, стремлением равномерно развивать у обучаемого все составляющие иноязычной коммуникативной компетенции и определенным вектором развития источников / базисных наук лингводидактики, представленных в табл. 2.

Таблица 2. Этапы развития базисных наук лингводидактики

Лингвистика	**Педагогика**	**Психология**
Сравнительно-историческое языкознание Контрастивная лингвистика Структурализм Прагмалингвистика, социолингвистика (коммуникативный этап) Когнитивная лингвистика, психолингвистика (когнитивный этап)	*Инструктивистский этап* Традиционная парадигма Технократическая парадигма Бихевиористская парадигма Конструктивистский этап Гуманистическая парадигма	Научно не обоснованные учебно-психологические постулаты (напоминающие когнитивно-деятельностные и бихевиористские теории) Имитативно - ассоциативные теории усвоения знаний Бихевиоризм Когнитивная концепция усвоения знаний Психологическая теория деятельности (Россия)

Становление теоретического облика дидактики ИЯ происходило под влиянием внутреннего развития лингвистики, педагогики и психологии. Обозначенные этапы в развитии базисных наук дидактики, выступая в различных комбинациях, образовывали новые методы преподавания ИЯ. Развитие западноевропейской лингводидактики в XX в. осуществлялось в направлении от структурализма, инструктивизма и необоснованного когнитивизма Средневековья и бихевиоризма первой половины XX в. к когнитивно-прагматическому культурологическому конструктивистскому этапу нашего времени. Это развитие показывает динамику взглядов на язык, на обучаемых и

законы научения и отражается в соответствующих подходах и методах преподавания. В рамках данной логики выстраиваются следующие исторически обоснованные шаги познания языка, которые отражают этапы работы над языком в лингводидактике:

1. ***Грамматика***, структурно правильное употребление языка.
2. ***Прагмалингвистическая уместность*** в употреблении языка. Для успешной коммуникации на ИЯ недостаточно до автоматизма затренировать грамматически правильное употребление языковых знаков в различных видах речевой деятельности. Сверх этого необходимо уметь использовать их для решения коммуникативных задач, учитывая при этом прагматические условия коммуникации.
3. ***Социокультурная адекватность*** в употреблении языка. Без владения способами выражения вежливости, умения выбирать обращения, приветствия, стилистические регистры, без представлений о социальной дифференциации лексики, о региональных и этнических вариантах языка нельзя говорить о владении ИЯ на высоком уровне.

Наконец, представленный путь познания ИЯ должен оптимизироваться в ***учебно-психологическом и психолингвистическом*** планах с учетом особенностей функционирования мозга при переработке информации и согласно теориям усвоения ИЯ.

Приведенная многоступенчатая последовательность углубления в язык под дидактическим углом зрения представлена на рисунке [5, с. 57].

1. Отбор изучаемого материала согласно целеполаганию.
2. Введение, презентация обозначенных языковых явлений и их семантизация на референциальном, синтагматическом, парадигматическом, коннотативном, контрастивном уровнях.
3. Упражнения на отработку форм, закрепление материала, формирование лингвистической компетенции, контрастивный аспект на структурном уровне – *структуралистский подход.*
4. Задания на активное употребление языка (активизация), формирование прагматической, социокультурной и межкультурной компетенций, контрастивный аспект на функциональном уровне – *прагмалингвистический, социокультурный, страноведческий, межкультурный подходы*.

⇩

Выстраивание самостоятельной иноязычной системы с ее отслоением от языковой системы родного языка

Методические этапы работы над иноязычным материалом

Изучить ИЯ согласно представленной схеме невозможно с помощью по отдельности взятых описанных методов. Поэтому возникла необходимость развития и обоснования интегративного подхода, который объединяет лучшие дидактические достижения прошлого и соединяет их в зависимости от того, насколько они себя зарекомендовали для реализации названных методических этапов в познании языка. То есть интегративный подход предполагает изучение ИЯ как на структурно-лингвистическом уровне (приоритет грамматико-переводного метода), так и на уровне его прагматически и социокультурно адекватного употребления (приоритет коммуникативно-межкультурной дидактики).

Кроме того, в смене дидактических концепций отражается общая ориентация общества на «устность» в различных ее проявлениях: в виде рецептивной устности, порождаемой аудиовизуальными средствами массовой коммуникации (прежде всего телевидением и радио), а также в экспансии речевой «разговорности» (разговорных синтаксических образцов, разговорных морфологических форм и конструкций и лексических единиц). Регистрируемое снижение уровня функциональной грамотности молодого поколения и явные «пробелы» в знаниях ИЯ, приобретаемых с помощью автономных коммуникативных методик, ориентированных на устность, может также стать одним из поводов для дидактических рефлексий об интегративном подходе.

Отмеченная тенденция к устности является одной из движущих (часто негативных) сил современной дидактики ИЯ. Данное стремление в своих специфичных проявлениях присутствует на разных уровнях дидактико-методической системы и объясняется стремлением обучать в виду массового спроса в первую очередь говорению, а также следствием повышенного интереса к устной речи, прагмалингвистике, вопросам порождения и восприятия устной речи в языкознании и психологии.

Интегративный подход способен релятивировать данную тенденцию, сохранив баланс между продуктивным и репродуктивным, устным и письменным.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 336 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
4. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1993. 184 s.
5. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. 367 s.

CHANGE OF PARADIGMS IN LINGUODIDACTICS: CAUSES AND TENDENCIES

I.S. Krestinskiy

Tver State University

By the end of twentieth century dissatisfactory with grammar-translation and communicative approaches user separately in teaching foreign languages brought forward the necessity to substantiate a new integrate conception of teaching foreign languages. In the article the author singles out and analyses the factors which could bring forward this need. The author carries out a comparative didactic pedagogical analysis of two approaches to find out their weak points which this dissatisfaction and considers the reasons for the change of paradigms of teaching in the didactics of foreign languages applying this to integrate approach too.

***Keywords**: paradigms, causes of the change of linguodidactics, paradigms, grammar-translation approach, communicative approaches, communicative approach, integrative approach, linguistic, pedagogical and psychological basis of linguodidactic.*

Об авторах:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

УДК 81-13+81’42

КАРТИНА МИРА АВСТРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.А. Сухова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Анализируется картина мира австрийских студентов, выявленная на основе проведенного ассоциативного эксперимента, рассматривается культурно-страноведческий подход к формированию картины мира у российских студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: *картина мира, виды картин мира, модель культуры и страноведения, стимулы, семантическая группа, культурно-страноведческий подход.*

Для того чтобы описать австрийскую картину мира, мы выполнили следующие задачи: 1) выявили компонентную структуру поликультурной картины мира; 2) создали модель культуры и страноведения; 3) составили анкету для проведения ассоциативного эксперимента в Австрии; 4) провели ассоциативный эксперимент в Австрии; 5) проанализировали словарные статьи согласно компонентной структуре поликультурной картины мира и модели культуры и страноведения; 6) выявили семантические группы; 7) проанализировали содержание и количество реакций в каждой семантической группе; 8) разработали теоретическую основу для формирования австрийской картины мира.

Ассоциативный эксперимент проводился со студентами гуманитарного факультета отделений славистики, германистики и центра изучения иностранных языков Зальцбургского университета (85), гимназистами (33) и преподавателями (6) в октябре–ноябре 2007 г. В эксперименте принимали участие 124 человека в возрасте от 16 до 55 лет.

Представим компонентную структуру поликультурной картины мира: языковая, концептуальная, художественная, социальная, к которой относятся религиозная, правовая, экономическая, ценностная, далее этническая, историческая, временная, чувственно-пространственная, физическая, биологическая, зоологическая, научная и наивная картины мира. *Языковая поликультурная картина мира* отражается в ассоциативном эксперименте.

Концептуальная поликультурная картина мира исследуется с позиций теоретических основ поликультурной языковой личности Л.П. Халяпиной [3]. Нами изучены концепты «Обучение иностранным языкам в России и Австрии» [1; 2].

Художественная поликультурная картина мира исследуется посредством анализа художественных произведений.

Историческая поликультурная картина мира состоит из событий и дат, принятых концепцией D-A-CH, т. е. странами – Германией, Австрией, Швейцарией.

Научная поликультурная картина мира будет представлена посредством научных знаний о мире и о языке.

Наивная поликультурная картина мира отражается в пословицах, поговорках и баснях, песнях народа изучаемых языков, в ассоциативном эксперименте.

Далее опишем модель мира культуры и страноведения. Модель культуры и страноведения выглядит следующим образом: 1) национально-этническая культура; 2) эстетическая культура; 3) экономическая культура; 4) нравственная; 5) правовая культура; 6) религиозная культура; 7) профессиональная культура; 8) страноведческие понятия: большие и малые города (организация пространства в городе, в университете, дома); реки, озера, моря, океаны (влияние пространства на ментальность этноса); ландшафты (горы, равнины, болота); растительный и животный мир; история этносов изучаемого языка; великие личности; символика государства.

Восприятие мира происходит по следующей схеме: человек воспринимает образы мира (предметы мира, воспринимаемые человеком при помощи зрительного, слухового, осязательного, обонятельного, вкусового, двигательного анализаторов), на основании которогоу него формируется языковая и неязыковая картина мира, чтобы представить ее в процессе обучения, необходима абстрактная модель мира – модель культуры и страноведения.

Посмотрим языковую австрийскую картину мира, выявленную нами.

Чувственно-пространственная и физическая картины мира описываются в эксперименте названиями континентов, стран, федеральных земель Австрии, городов, ландшафтов и прилагательных, а также существительных, характеризующих наивную картину мира.

Студенты назвали следующие континенты: Mitteleuropa, Asien, Amerika (2). Названия континентов свидетельствуют о местонахождении студентов – Центральная Европа, о близлежащем континенте – Азия, о континенте, являющемся ведущим в процессе глобализации, – Америке.

В эксперименте упоминаются следующие страны: Österreich (23), Russland (4), die Schweiz, Italien, Brasilien, Türkei, Amerika (2), Irak, England, Helfer in 3-Welt-Länder. Испытуемые – жители Австрии, поэтому название этого государства упоминается чаще всего, так как гимназисты изучают русский язык и экспериментатор из России, то Россия по частотности упоминания стоит на втором месте, третьей страной называется Америка (2), затем упоминаются страны, связанные с политикой 2007 г., Ирак, страны, которые можно было бы посетить, – Турция, Италия, Бразилия, Англия. Страны третьего мира не упоминаются отдельно, а лишь в связи с лексемой «помощник», что свидетельствует о том, что Австрия является помощником этим государствам. Называя страны, студенты охватили почти весь земной шар, что также характеризует общую картину мира австрийских студентов.

Студенты написали следующие федеральные земли: Tirol, Kärnten, Vorarlberg. Можно предположить, что студенты родом из этих федеральных земель.

Названия городов в ассоциативном эксперименте: Salzburg (34), Innsbruck (14), Wien (7), Graz (3), Moskau (2), Rom (2), Paris. Это города европейского континента. Первые четыре города являются австрийскими, следовательно, самыми частотными; Москва и Рим встречаются 2 раза, Париж – один раз.

В ассоциативном эксперименте упоминаются следующие *ландшафты:* Berge (72), Fels, Flachland, Feld, Gebirge, grüne Wiesen, Schigebiete, названа гора «Glockner», Alpen, Insel. Таким образом, австрийцы в первую очередь называют ландшафты, типичные для Австрии, – горы, скалы, плоскогорья и зеленые луга, поле. Встречается слово «области катания на лыжах». Последнее слово «остров» названо в связи с лексемой «Европа», так как картина мира просматривается через призму своей страны и культуры.

Прилагательные, характеризующие пространство: «sehr schön», «wunderschön», «wunderbar (3)», «grün (2)», «groß (5)», «hoch (2)», «tief», «weit (2)», «weit entfernt (2)», «klein». Австрийские студенты к пространству относят прилагательные, обозначающие как большое, так и малое пространство, оно может быть очень красивым, чудесным, зеленым, глубоким, высоким. Наличие позитивных прилагательных свидетельствует о положительном восприятии «отечественных» ландшафтов. Прилагательные «высокий», «глубокий», «отдаленный», «широкий» являются типичными в характеристике австрийского горного, скалистого, лугового ландшафтов.

Существительные, характеризующие наивную чувственно-пространственную картину мира, – Himmel (10), Hölle. Небо и ад – существительные, являющиеся антонимами, характеризующими верх и

самый низ чувственно-пространственной картины мира австрийских студентов.

Временная картина мира просматривается посредством выявления семантических групп: скорость выполнения какого-то действия (58), продолжительность (56), возраст (43), называние времени (25), соотнесенность к настоящему моменту (23), повторяемость действий (14), постоянство (11), отсутствие какого-либо действия (8), начало и конец жизни человека (6), время суток (5), судьба (2), прерывание действия (1).

Таким образом, проанализировав семантические группы, приходим к выводу, что австрийские студенты связывают время со скоростью, продолжительностью, с действием и с человеком, что свидетельствует о человекоцентричности и действиецентричности времени в языковой картине мира. Временная картина мира австрийцев монохронна.

Языковая временная научная картина мира характеризуется наличием таких временных форм глаголов, как настоящее время (habe ich), будущее время (wird toll, schamlos werden), обилие инфинитивных форм (hören, tanzen и др.), причастие первое (ausreichend (4), nicht befriedigend, (4) и др.) и причастие второе (unbestimmt, ungeplant, erzogen и др.), наличие действительного и пассивного залога (werden oft gebrochen), изъявительного и сослагательного наклонения (wäre super, bräuchte ich mehr и др.), модальных глаголов (wollen (2), müssen (2), wenn jemand kann, mag ich nicht).

Причастие первое в немецком языке соответствует настоящему времени – численность этих причастий (29) превосходит численность вторых причастий (8), либо относящихся к прошедшему времени, либо выполняющих функцию определения. Пассивный залог характеризует как устную, так и письменную речь. Употребление сослагательного наклонения доказывает образованность, вежливость и умение общаться. Наличие модальных глаголов свидетельствует об отношении испытуемых к стимулу, нет модальных глаголов приказа – sollen, dürfen.

Вычленяя грамматические времена, употребляемые студентами, можно прийти к выводу, что временная картина мира направлена на настоящее и будущее, прошедшее время не фиксируется в языковой картине мира студентов.

Этническая картина мира характеризуется лексемами «jodeln», «Käse», «Milch», «Salzburg», «Wien», «Alpen», достопримечательностями, праздниками. Горловое пение, сыр, молоко, Зальцбург, столица Австрии – Вена, горы Альпы отражаются в эксперименте очень часто.

Достопримечательности, написанные студентами: Stephansdom (11), Prater (8), Eiffelturm (8), Schönbrunn (2), Hofburg, Big Ben,

Hellbruner Allee, Kaiservilla, Louvre, Pestsäule, Mirabellparken, Mozartstatue am Mozartplatz, Kolisei. Таким образом, достопримечательности относятся в первую очередь к Вене, Зальцбургу, Парижу (Эйфелева башня), Риму, Лондону. Все достопримечательностипринадлежат европейским городам.

Праздники, упоминаемые студентами: Kellerparty, Kirchtag, Oktoberfest, Weihnachtsfeier, Erntedank. Для молодых людей и подростков из Австрии очень важными являются вечеринка в кафе, праздник пива – октоберфест, празднование рождества, праздник благодарения за урожай.

Биологическая картина мира представлена в эксперименте немногочисленными лексемами: Baum (3), Blume (2), Blatt, Spargel, Klee, Kleeblatt, Lorbeer, Palmbusch, Urwald. Скромное употребление названий растений связано с употреблением в языке. Слова «дерево», «цветок», «лист», «первозданный лес» являются обобщающими понятиями, далее замечаем более конкретные названия «клевер», «листочки клевера», «спаржа», «лавр». Клевер и листочки клевера написаны к стимулу «счастье», так как четырехлистный клевер, как в русской культуре пяти-лепестковый цветок сирени, среди представителей наивной картины мира считается предметом, приносящим счастье.

Зоологическая картина мира представлена лексемами: Pferd (47), Hund (15), Vogel (4), Bär (3), Kätzchen, Tiere, Reh, Fuchs, Schlange, Schildkröte, Hase, Stier, Esel, Gans, Schwein, Hahn. Самым частотным словом является «лошадь», так как в Австрии фиакры являются национальной гордостью, к домашним животным можно отнести «собаку», «кошечку», «осла», «гуся», «свинью», «петуха», к диким животным относятся «медведь», «косуля», «лиса», «змея», «черепаха», «заяц».

Опишем *религиозную* картину мира, которая характеризуется в ассоциативном эксперименте стимулами: Seele, helfen, Liebe, Gott, glauben, Kirche, beten, Bruder, Tod.

Нами выявлены следующие семантические группы: атрибуты церкви (89 реакций), виды богослужебных заведений (39), виды конфессий (5), «отсутствие веры» (25), «наличие веры» (23), «номинация бога» (25), «движение души после смерти» (3).

Связь *религии со сказкой* характеризует лексема «Fee». Так как ассоциативный эксперимент проводился со студентами филологических специальностей, то студенты в связи с церковью и верой назвали *латинский язык.* До реформы Лютера все богослужения проходили на латинском языке.

Стимул «Liebe» в первую очередь относится к семье «Familie» (4),к подруге «Freundin» (2), а затем к богу «Gott» (2).

Далее рассмотрим *экономическую картину* мира, представленную стимулами: Geld, sparsam, vernünftig, Bank, Rente, Zukunft, Lohn, verdienen, viel.

К стимулу «Geld» – «деньги» самой многочисленной по количеству реакций семантической группой является «номинация денег» – 135, на втором месте находится группа «действия людей с деньгами» – 46, что характеризует функции денег, на третьем месте представлена семантическая группа «взаимосвязь экономики с» – 42, на четвертом месте находится семантическая группа «экономия» – 33, что является одной из характерных черт характера европейцев, на пятом месте – «формы платежей» – 29, шестое место отводится семантической группе «роль денег в жизни людей» – 27 без денег жить невозможно,седьмое место занимают две семантические группы «деньги - богатство», «место хранения денег» по 26 реакций, на восьмом месте располагается семантическая группа «отрицательные эмоции, связанные с деньгами» – 17, на девятом месте – «покупки» – 5, на последнем «деятельность банков» – 2.

Правовая картина мира представлена в нашем ассоциативном эксперименте стимулами «Recht», «gehorsam», «erfüllen», «Vertrag», «Gerechtigkeit».

Правовая картина мира австрийских студентов выглядит следующим образом: на первом месте находится семантическая группа «атрибуты юстиции» – 44 реакции, на втором месте – результат деятельности органов права – 43, на третьем месте семантическая группа «отрицательные эмоции» – 15, на четвертом месте представлены три семантические группы «обязанности граждан Австрии», «качества граждан Австрии» и «положительные эмоции» – по 14 реакций, на пятом месте – «номинация юстиции» – 12, на шестом – «люди, работающие в юстиции» -9, на седьмом «связь юстиции с государством и экономикой» – 2, на последнем месте «символы права» – 1.

Четвертой картиной мира, относящейся к социальной, является «ценностная картина мира». В нашей модели мира она представлена «нравственной культурой». К ценностной картине мира относятся стимулы: Ehre, treu, Betrug, Scham, sauber, Stolz, Glück – честь, верный, обман, стыд, чистый, гордость, счастье.

Таким образом, самой частотной семантической группой к стимулу «Ehre» является «абстрактная номинация чести» – 40 реакций. Среди них следующие – гордость, слава, уважение похвала, победа, почитание, заслуги и достоинство. Эти лексемы свидетельствуют о том, что признание обществом для студентов является важным. Вторая семантическая группа – «носители чести» содержит такие лексемы, как воин, солдат, военный, ислам, Турция, Моцарт, Родина. Студенты часто называют лексему «военный», которому непременно нужна честь,

честью Австрии является Амадей Моцарт, ислам является религией, в которой честь занимает особое место, за поругание чести возможна месть вплоть до физической расправы. Третья семантическая группа – «материальная номинация чести» (9 реакций), свидетельствует о важности для студентов иметь материальное признание социума в виде медалей, орденов, знаков отличий, и в то же время студенты высказывают отрицательные эмоции, относительно чести, на четвертом месте семантическая группа «отрицательные эмоции» – 7 реакций, включающие реакции «старомодно», «переоценено», «не существует», что свидетельствует о некоторой тенденции изменения отношения к «чести» как к устаревающему понятию. Атрибут чести – лавры.

К стимулу «treu» – «верный» студенты называют личности, являющиеся верными, и особо стоит обратить внимание на то, что на первом месте в семантической группе «кто может быть верным» стоит лексема «Hund», и только после нее находятся друзья, семья, федеральная армия, партнер и рыцарь. Данная семантическая группа содержит 29 реакций. Такое же количество реакций содержит семантическая группа «что может быть верным». К ней относятся отношения, потом любовь, брак, Родина. Таким образом, понятие «верный» является для ценностной картины мира австрийских студентов одним из ведущих понятий. К негативным эмоциям, относящимся к данной лексеме, принадлежит супружеская неверность. Семантическая группа «положительные оценки» содержит 20 реакций, что свидетельствует о ценности данной категории для молодых людей.

Обман – «Betrug» осуждается всеми студентами, признается как грех и асоциальное явление, номинируются преступники и действия полиции. Самой частотной семантической группой является «результаты обмана» – 25, второй по количеству стимулов является – «качества личности» – 23, к третьей группе отнесем семантическую группу «повод для обмана» – 10, затем «социальная оценка» – 6.

Студенты ассоциируют со стыдом – «Scham» голое тело, купальные плавки, интимные половые отношения, половое созревание, его первичные признаки. Результатом постыдных действий может быть покраснение и уход (побег). Стыд считается приемлемым, типичным для человека, но признается неловкое поведение во время совершения постыдных действий. На первом месте находится семантическая группа «результат стыда» (31), на втором месте – «что является неприличным» (21), на третьем находится семантическая группа «отрицательные характеристики» (19), на четвертом – «действия человека, испытывающего стыд» (3), «положительные характеристики» (3).

Семантические группы к стимулу «sauber» – «чистый»: «результат уборки» (51), «отрицательные характеристики уборки» (19), «объекты, требующие поддержания чистоты» (12), «действия,

необходимые для поддержания чистоты» (10), «средства, помогающие поддержать чистоту» (7), «объекты и личности, поддерживающие чистоту» (4). Итак, австрийские студенты к объектам, требующим поддержания чистоты, относят не только свой дом и квартиру, но и улицу, больницу, всю страну. Чистоту поддерживают сами студенты, их мамы, а также нанимаемые работницы.

Семантические группы к стимулу «Stolz» – «гордость» «отрицательные оценки гордости» (42), «положительные оценки гордости (28), «гордые личности» (14), «объекты гордости» (8).

Отношение австрийских студентов к гордости негативное, объектами гордости считаются Отчизна, Родина, литература, победа, оценки, украшения в виде бриллиантов, семья, цветы. Гордыми могут быть как мужчины, так и женщины, родители, дедушка, патриоты. В то же время гордость относится к предрассудкам, но ни один студент не написал, что гордость – это грех.

Семантические группы к стимулу «Glück» – «счастье»: «положительные характеристики счастья» (56), «отрицательные характеристики» (18), «символы счастья» (11), «кратковременность счастья» (8), «счастливые личности» (6).

Австрийские студенты счастье ассоциируют с глупостью, поэтому в семантической группе «символы счастья» присутствуют лексемы «птица», и «гусыня», так как идиоматические выражения «einen Vogel haben» и «dumme Gans» обозначают «быть глупым», «глупая гусыня», студенты понимают, что человек делает себя счастливым сам, поэтому в реакциях есть лексемы «самореализация», студенты верят в приметы, например в клевер с четырьмя листками. Счастье может принести достижение цели, например, изучение китайского языка. Студенты понимают, что счастье кратковременно и надеются на счастье, что характеризует их как оптимистичных личностей. К счастливым личностям сами студенты относят сказочных персонажей и детей. Счастье может приносить все, что нужно личности – казино, отношения, семья, лото, любовь.

Проанализировав реакции 100 стимулов, мы пришли к выводу, что студенты используют имена собственные, такие, как Heidi Klum, Kunesch, Sissi, Strauß, Mozart (2), Haydn, Paul (3), Schostakowitsch, Patrick Star, Gustav Gans, Hans (2), Adolf Hitler (2), Amor, Luki, Michael (3), Puschkin, Jesus, Maria, Adam&Eva, Lomonosow и другие всего 49.

Австрийские студенты ассоциируют с различными стимулами своих друзей, австрийскую красавицу, Sissi, жену кайзера, упоминают национальных композиторов – Штрауса и Моцарта, немецкого композитора Гайдна, русского композитора Шостаковича, русского ученого Ломоносова, политика Адольфа Гитлера, русского поэта Пушкина, имена Иисуса, Марии и Амура, ассоциирующиеся с религией

и любовью. Для автора статьи было приятно, что австрийские студенты знают русских композиторов и поэтов.

В эксперименте просматриваются название банка «Raiffeisenbank», название музыкальных групп «Белая гвардия», «The Killers», название танца «Salsa», название телевизионной передачи «Dick&Doof», название сказки «Hans im Glück», название международной организации помощи людям «Rotes Kreuz».

Языковая картина мира австрийских студентов характеризуется эгоцентричностью, о чем свидетельствует частотность употребления местоимения «ich» (29 раз к положительным стимулам), этот факт доказывает идеализацию образа «Я».

В реакциях к стимулам встречается употреблениезначка «&» вместо слова «und». Объяснить этот факт можно тем, что это знак скорописи.

Австрийские студенты политкоректны, они употребляют слова как в мужском, так и в женском роде – Atheist\in, Freund\in, уважая права женщин и мужчин и отражая их в языке.

Студенты писали реакции на немецком, английском, русском и французском языках, показали знания достопримечательностей, писателей, поэтов, художников разных этносов, что доказывает их поликультурность.

Австрийские студенты в реакциях использовали только словообразовательные элементы без слова, например, суффикс – los, что свидетельствует об их филологическом образовании.

Что касается подходов формирования австрийской картины мира, то их определяем терминами «психолингвистический, лингвистический, лингвокультурологический, антропологический и страноведческий». Объединяя все подходы в один термин, назовем его культурно-страноведческим. Понятие «культура» включает в себя все, что создал человек за время своего существования, – материальные и духовные ценности. К духовным ценностям относятся все науки. Поэтому первые четыре термина относятся к наукам – психолингвистика, лингвистика, лингвокультурология, антропология. Все науки относятся к культуре. Их объединяем одним термином «культурный». Страноведение не является самостоятельной наукой, ее выделим отдельным понятием «страноведческий», в итоге вырисовывается подход «культурно-страноведческий». Опишем его.

Психолингвистическое рассмотрение подхода. Так как студенты, знакомясь с ментальностью носителя языка, изучают ассоциативные словари, выполняют упражнения, направленные на формирование названных выше видов культур на основе данных ассоциативных экспериментов, которые являются частью науки

«психолингвистика», вполне уместно назвать эту часть подхода психолингвистической.

Лингвистическое рассмотрение подхода. В процессе изучения словарных статей ассоциативных словарей или ассоциативных экспериментов студенты рассматривают все части речи словарной статьи, подсчитывают их количество, анализируют использование частей речи мужчинами и женщинами, представителями разных этносов.

Но сформировать картину мира только по данным ассоциативных экспериментов полностью невозможно, для более полной картины мира необходимо использовать аутентичные тексты, подобранные в соответствии со всеми видами культурно-страноведческой модели мира, аутентичные фильмы, аудиозаписи, ситуации межкультурного академического общения.

Лингвокультурологическое рассмотрение подхода. Язык, кроме коммуникативной, обладает познавательной, кумулятивной, мыслительной, регуляторной, экспрессивной функциями.

Таким образом, нами выявлена австрийская языковая картина мира согласно модели культуры и страноведения и видов картины мира. Данные полученные нами, используются в комплексе упражнений, в основе формирования картины мира лежит культурно-страноведческий подход.

Список литературы

1. Сухова Н.А. Процесс обучения иностранным языкам в образах русского языкового сознания//Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, научный журнал №1, Т.1, Филология, СПб.: Изд-во ЛГУ им.А.С. Пушкина, 2012, С.238-250
2. Сухова Н.А. Концепт «Обучение иностранным языкам в Австрии» (по результатам ассоциативного эксперимента)//Вестник ЛГУ им.А.С. Пушкина, научный журнал №1, Филология, СПб.: Изд-во ЛГУ им.А.С. Пушкина, 2009, С.42-58
3. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности. Кемерово, 2006

WORLD VIEW OF AUSTRIAN STUDENTS AND THE THEORETICAL BASIS OF ITS FORMATION IN RUSSIAN PHILOLOGY STUDENTS SPECIALITIES

N.A. Sukhova

Russian state pedagogical Herzen university, St.-Petersburg

World view of Austrian students is analyzed in this article. This view was defined on the base of association experiment. In the article is described the culture and regional study based approach for the formation of word view in Russian philology students specialties

***Keywords**: world view, kinds of world view, the model of culture and regional study, stimulus, semantic groups, the culture and regional study based approach*

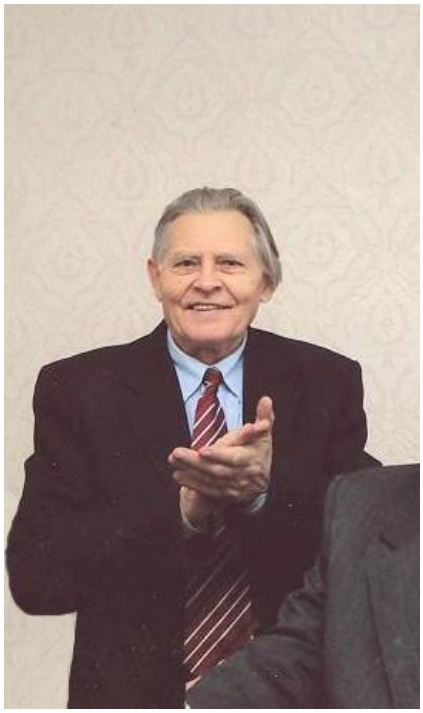
Об авторах:

СУХОВА Наталья Александровна–кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка РГПУ им. А.И. Герцена, докторант (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48), e-mail: natasuchova@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 310-314

ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИУМ

К 85-летию со дня рождения Заслуженного юриста РСФСР, профессора, академика Г.П.Давыдова



Давыдов Г.П.
(01.05. 1927 – 15. 06. 2010)

УДК 373.1.032:340

ОТ ПРАВОСОЗНАНИЯ ГРАЖДАН К ПРАВОВОМУ ГОСУДАРСТВУ

Е. Г. Багреева

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, г. Москва

Развитие российского государства по демократическому пути на долгие годы развернуло дискуссию о роли гражданского общества, его институтов в государственном строительстве. Однако движущей силой

всех общественно-политических явлений выступает правосознание граждан. Его уровень, объем, качество и направленность приводят в движение институты государственной власти, юридически закрепляющие те или иные изменения во имя благополучия граждан России.

Не одно поколение российских юристов доказывало необходимость усилий государства по улучшению правовой грамотности граждан и повышению уровня их правосознания. Утвержденный 28 апреля 2011 г. Президентом России документ: «Основы государственной политики РФ в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» является ответом на вызовы времени, признанием убежденности юристов в их прозорливой правоте и поддержкой государства в ее реализации. В документе четко сформулированы принципы, цели, а также содержание и основные направления государственной политики Российской Федерации в сфере развития правосознания и правовой грамотности.

Одним из юристов, который не только призывал к всеобщей правовой грамотности, доказывал ее необходимость в современном мире, но и осуществил программу правовой грамотности школьников, подготовив учебник «Основы советского государства и права» (руководитель авторского коллектива и автор) и внедрив его в образовательный процесс школьного обучения, был мой отец – доктор педагогических и кандидат юридических наук, заслуженный юрист РСФСР, профессор, академик Геннадий Павлович Давыдов. Он свято верил в то, что, зная право, человек и будет поступать в соответствии с его нормой. Геннадий Павлович был первым юристом, пришедшим в школьное образование с целью развития правовой грамотности подрастающего поколения.

Правосознание – одно из интереснейших понятий права, которое с каждым годом развития современного государства становится все более востребованным и из теоретического постулата, обретая реальные очертания, формулирует практические задачи.

Более того, во все времена изучались регуляторы общественных отношений. Первобытнообщинному обществу достаточен был социокультурный регулятор с использованием сложившихся традиций урегулирования конфликтов и правил поведения. В роду, племени, тейпе их обязательность поддерживалась общественным мнением: было и примирение сторон, и всеобщее презрение, и розги, и т. п. В те времена обычай трансформировался в правовой обычай.

С возникновением государства очевидной стала необходимость поддержания власти с помощью силового регулятора – права и органов, обеспечивающих его реализацию.

Существенным фактором обеспечения стабильности государства также являются устойчивые традиции, моральные и религиозные нормы, поддерживаемые общественным мнением.

В более поздние времена история многих стран может свидетельствовать об использовании общественного мнения в поддержке норм права. Так, на Руси важным документом о наказаниях и их исполнении стал Артикул воинский 1715 г., которым Петр I расширил применение публичных, позорящих наказаний. В период его правления лишали чести и достоинства путем шельмования: доска с именем прибивалась к виселице, палач ломал шпагу над преступником и объявлял его шельмой. При этом разъяснялось, что шельмованный (т. е. извергнутый из числа добрых и верных людей) имел следующий статус:

1) ни в каком деле его свидетельств не принимать;
2) если будет ограблен, побит или ранен, челобитной его не принимать и суда не давать, а если убит, то убийца подлежит суду;
3) поскольку шельмованный лишен общества добрых людей, в компании его не допускать, а «кто сие преступит, то сам может быть наказан».

Для устрашения большего количества жителей судные, лобные места устраивались в самом центре населенного пункта. Таким образом, правосудные действия поддерживались мнением большинства.

Кроме того, аналогичную роль выполняли и религиозные нормы и правила, которые также являются социокультурными регуляторами человеческих взаимоотношений. Причем религиозные нормы принимались подавляющим большинством населения той или иной страны и, стало быть, также являлись фактором стабильности всего государства. При этом мнение религиозного сообщества подкреплялось осознанием неотвратимости *Божьей кары.*

Итак, на протяжении веков государственная власть для обеспечения стабильности в стране достаточно успешно использовала право и органы его обеспечения – как силовой регулятор, и традиции и правила поведения, моральные и религиозные нормы – как социокультурный регулятор.

С этой точки зрения интересна история Руси в период введения христианства и значение правосознания граждан в те времена: «…религиозное настроение вносило в общение людей и в процесс общественной организации дух *нового, христианского правосознания.* Оно прикрепляло волю человека к единой – высшей – цели; оно учило его ставить духовное выше материального и подчинять *личное* как начало своекорыстия, гордости и посягания – *сверхличному,* как началу качества, достоинства и совершенства. Этим правосознание

прикреплялось к своим благородным первоосновам: к *достоинству, самообладанию и дружелюбной общительности.* Всюду, где действительно расцветала полнота любви, она порождала *совестное доброжелательство, примиряющую справедливость, жертвенную щедрость»*[4].

Таким образом, историки свидетельствуют об уровне правосознания, позволяющем нам судить о нерасторжимом единстве социокультурных и правовых норм в их правосознании. «…христианин увидел, что государство может не отвергать Христово учение, но помогать его успеху и прислушиваться к нему, когда он в борьбе с язычеством начал утверждать свои права и признал себя *субъектом права,* – он внес в это гражданское самоутверждение принципы *самообуздания, скромности* и *отречения.* К этому времени христианин уже впитал в себя бессознательную уверенность в том, что человек должен подавлять в себе беспредметное честолюбие, жадность, вражду, склонность к озлобленному народу и отпору. Его правосознание уже привыкло рассматривать эти влечения как *греховные;* и благодаря этому человек понял, что *право есть начало мира»*[5].

История убеждает в том, что устойчивое правосознание является существенным фактором стабильности и безопасности государства при условии действенного, эффективного общественного мнения, базирующегося на соблюдении религиозных норм.

Напротив, если государство разрушает социокультурные регуляторы общественных отношений – отказывается от моральных и религиозных норм, сложившихся вековой историей народа и вошедших в сознание людей, как обязательное правило поведения, оно вынуждено расширять законодательную базу, закрепляя все новые нормы в праве, а также ужесточать его правоприменение.

Революция 1917 г. в России привела к низвержению не только религиозных норм, но и всего религиозного института в целом. Казалось, была уничтожена платформа для выработки общественного мнения – так необходимого для поддержания порядка в стране. Однако большевики-идеологи понимали важность и необходимость социокультурного регулятора, а потому был разработан и принят «Моральный кодекс строителя коммунизма». Этот документ фактически закреплял христианские нормы и правила поведения, что и явилось основанием его общественного признания. Более того, профсоюзные и партийные организации выступали гарантами его реализации.

---

[4] Истории философии права / под ред. Д.А. Керимова. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 1998. С. 629.

[5] Там же. С. 630.

В определенной степени описанная ситуация характерна и для сегодняшнего времени. Социокультурные нормы, на которые опирается общественное мнение, особенно в мегаполисах, не играют той роли, которая бы могла существенно влиять на ситуацию в обществе.

Современное право же без поддержки общества вынуждено быть усилено принудительными мерами его исполнения. А потому принятие «Основ государственной политики РФ в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» крайне актуально.

Сегодня в нашей стране недостаточно эффективно «работает» социокультурный регулятор: он расплывчат, пассивен либо бытует вне общественного мнения. Утрачены вековые культурные традиции и правила поведения, культура, наука и искусство выживают на средства «остаточного принципа».

Однако именно «Основы» обращают внимание скорее на выработку социокультурных норм с целью поддержки права. «Основы» направлены на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, *добропорядочности и добросовестности* как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства.

Стране сегодня необходимо обеспечить баланс силового и социокультурного регулятора общественных отношений, являющегося главным условием высокого уровня правосознания граждан, а также «лекарством» для преодоления правового нигилизма.

FROM LEGAL CONSCIOUSNESS OF CITIZENS TOWARD RULE OF LAW

E.G. Bagreeva

Plekhanov Russian University of Economics

Об авторах:

БАГРЕЕВА Елена Геннадиевна - доктор юридических наук, профессор, декан факультета политологии и права ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (117997, г. Москва, Стремянный пер., 36), e-mail: fpp46@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 315-324

УДК 316.752:371.71

ИЗУЧЕНИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В.А. Макарова, А.К. Попов

Калужский государсвтенный университет им. К.Э. Циолковского

Проанализированы понятия ценности, содержания ценностного культурного пространства молодежи. Изложены результаты исследований ценностных ориентаций студентов среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: ценность, системы ценностей, ценностные ориентации, здоровье молодежи.

Аксиологические ориентиры всегда составляли сущностную основу личности, ценностные ориентации выражаются, по мнению ученых, через необходимость, значимость, полезность, целесообразность. Общественная ценность личности определяется ее активностью и направленностью, тем, как ее потребности совмещаются и сочетаются с ценностями общества.

Социальное формирование личности включает процесс развития ценностного поля личности, приобретение социально одобряемых эталонов поведения. В контексте ценностных ориентаций личности учащаяся молодежь овладевает практическим опытом применения знаний, происходит формирование мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Усвоение необходимого социального опыта есть осознание и принятие личностью системы существующих в обществе ценностей, поэтому в социально-педагогической деятельности существенное место занимает изучение формирования ценностных ориентаций, особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте.

В социальной педагогике ценности выступают составляющей целенаправленного процесса формирования нравственных взаимоотношений обучающихся при их самореализации в разных видах деятельности. В психологии ценности изучаются как один из главных мотивов поведения личности, ценности выступают нравственными категориями, обозначающими психологические характеристики человека [5, с.37].

В процессе социального воспитания следует учитывать, что ценности и приоритеты всегда существуют как многоуровневая система, в которой есть высшие ценности – ценности-цели и второстепенные – ценности-средства; ценности личности образуют

систему ее ценностных ориентаций, т.е. систему важнейших качеств личности. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует основу сознания, обусловливает развитие и формирование личности молодого человека, обеспечивают ее устойчивость, определенный тип поведения и деятельности по удовлетворению своих потребностей и интересов, и как элемент структуры личности они характеризуют направленность личности, обусловливают мотивацию поступков человека.

При изучении ценностных ориентаций студенческой молодежи мы считали необходимым для последующего сопоставления с полученными данными проанализировать имеющиеся результаты исследований, проведенных учеными. Мы обратились к исследователям Т.А. Хагурова, С.Б. Серебряковой и др.

В исследованиях Т.А. Хагурова показано, что типичным ценностям среднего класса (успешная карьера, личный успех, благополучие, самостоятельность, сосредоточение на нуждах семьи и ближайшего окружения) молодежь достаточно привержена. В нашем исследовании ценностных ориентаций (995 человек) эти ценности также присутствуют, но разные группы студентов отводят им различное место успешной карьере отдают предпочтение 42 % студентов – будущих инженеров, юристов, 53 % будущих учителей, 52 % социальных педагогов-психологов и т.д.

Изучение терминальных ценностей в рамках указанного исследования показало высокую ценность любви, здоровья. Различия выявлены в оценке таких ценностей, как интересная работа, материально обеспеченная жизнь, что мало значимо для психологов, которые более ориентированы на ценности личной жизни, чем на ценности профессиональной самореализации, тогда как студенты других направлений подготовки ориентируются на ценность профессиональной реализации. В проведённом нами исследовании будущие социальные педагоги – психологи, обучающиеся на специалитете, и студенты психолого-педагогического направления подготовки бакалавриата – показали достаточно высокую значимость ценности профессиональной самореализации – соответственно 52 % и 40 %. Ценность любви у наших студентов высока, но ценность здоровья значительно снижена по сравнению с вышеуказанным исследованием. При анализе инструментальных ценностей в качестве более высокооцениваемых выступили такие ценности, как независимость, образованность, эффективность, а воспитанность же заняла низкую позицию – 8 %.

Исследование гендерных особенностей принятия этих ценностей мы специально при этом не проводили, но интересно, что в других исследованиях [8] этих особенностей ценностей показано, что для

юношей выше значение самостоятельности, наличия множества друзей, финансовой независимости, для девушек – замужества после окончания вуза, совмещения карьеры с семьей. Отсроченное решение вопроса создания семьи и рождения детей и одновременно выбор гражданского брака без детей было свойственно и респондентам нашего исследования. Так, в планах на ближайшие 5 лет у девушек (от 18 до 21 года) на первом месте учеба и дальнейшее развитие (71 %), на втором месте – карьера (18 %) и на третьем – создание семьи (11 %). У юношей на первом месте одинаковые позиции занимает учеба (47 %) и карьера (48 %), а затем – создание семьи (5 %).

В исследовании ценностных ориентаций, в том числе на здоровье, приняли участие 553 студента калужских вузов. Были использованы методика Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания (модификация М.С. Яницкого), методика диагностики структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова. Работа с каждой учебной группой проводилась отдельно.

Исследование по методике С.С. Бубнова по всем курсам показало, что преобладающими ценностями для групп социальных педагогов являются помощь и милосердие к другим людям (выбрали 61 % испытуемых), что является характерным только для этой группы, для других групп – от 20 до 22 %, приятное времяпрепровождение (47 %), признание и уважение людей и влияние на окружающих (45 %). На втором месте для всех групп – поиск и наслаждение прекрасным (32 %) и любовь (39 %), на третьем месте – здоровье (25 %), высокий социальный статус и управление людьми (20 %). Ценность здоровья является более значимой для групп первого курса и старших (четвертого, пятого). Наименее значимыми ценностями для всех групп будущих социальных педагогов являются социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (16 %), высокое материальное благосостояние (16 %), познание нового в мире, природе, человеке (15 %), а также общение (7 %).

Преобладающими ценностями других групп студентов, избравших иные виды деятельности (инженер, психолог, юрист), явились иные: влияние на окружающих 58–59 %, приятное времяпрепровождение (~49 %), высокий социальный статус и управление людьми – 51–53 %, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе – 18 %, высокое материальное положение – 35 %, познание нового в мире, человеке, природе – 16 %, т.е. эти ценности столь же малозначимы, как и в предыдущей группе. Ценность здоровья признается не очень значимой – 27 %, общение значимыми считают педагоги-психологи – 36 %, будущие специалисты сферы молодежной политики – 39 %.

По результатам исследования по методике Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового самосознания (модификация М.С. Яницкого) социализирующий тип ценностей (семья, карьера, общественное признание) является преобладающим на первом курсе и на четвертом курсе обучения в вузе (40 % испытуемых).

Индивидуализирующийся тип ценностей (самореализация, свобода, терпимость) выражен только у некоторых студентов первого курса, что может быть связано со слабым влиянием студенческой группы как референтной на момент проведения исследования (начало учебного года).

Адаптирующийся тип ценностей (ориентация на порядок, здоровье, материальный достаток) имеет достаточно высокий процент во всех группах будущих социальных педагогов (средний показатель 39 %). На втором курсе данный тип ценностей, однако, выражен слабее по сравнению с другими курсами, в частности, и первым курсом. На третьем курсе адаптирующийся тип заявляет о себе с новой силой и остается преобладающим на четвертом курсе. На пятом курсе адаптирующийся тип ценностей является одним из наиболее выраженных, что также может быть связано с осознанием предстоящей необходимости адаптации к новым жизненным условиям. Во всех группах, кроме группы студентов первого курса, выделяется также промежуточный тип ценностей (средний показатель 20 %).

На основе полученных данных, например, среди группы социальных педагогов-психологов можно представить портрет социального педагога-психолога – добрый, ориентирован на помощь людям и в целом на работу с людьми, соответствует профессиограмме группы «Человек–человек»: готов к помощи другим, к проявлению милосердия, предпочитает приятно проводить время, наслаждаться прекрасным и любить; признает ценность здоровья (но недостаточно), ставит ее выше материального благосостояния, познания и собственного участия в преобразовании общества. Воспитанные в провинциальной среде молодые люди стараются адаптироваться к существующим условиям и не тратить силы на построение общества будущего.

В исследовании ценностных ориентаций студенческой молодежи учреждений среднего профессионального образования приняли участие 442 респондента. Были использованы методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания (модификация М.С. Яницкого), методика диагностики структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова.

Анализ групповой иерархии ценностных ориентаций студентов по методике М. Рокича позволил выявить следующее: первое место в отличие от ранее проведенного нами с другими группами молодых

людей исследования заняла счастливая семейная жизнь – 41 %, на втором месте и на третьем месте – физическое и психическое здоровье и физическое и духовное совершенствование (развитие) – 15 и 15,5 %, на четвертом месте – активная деятельность (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); наличие хороших и верных друзей; познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений). Эти ценности явились значимыми для 6 % испытуемых.

Довольно высокая устойчивость ценности семьи является, очевидно, следствием того, что традиционный механизм социализации подростков, воспитывающихся в малых городах, районных центрах области, селах, выступает в качестве преобладающего. Потребность в счастливой семейной жизни у большего количества испытуемых мы связываем также с тем, что основную часть опрошенных составляют девушки. Эта особенность выборки могла повлиять и на другие показатели проведенных исследований.

Анализ результатов по методике Р.Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания (модификация М.С. Яницкого) позволяет говорить о том, что большая часть опрошенных студентов учреждений среднего профессионального образования ориентируется на ценности адаптации: для 75 % опрошенных важны стабильность, здоровье и гарантированный заработок, 20 % выбрали для себя благополучие семьи и уважение в обществе и были отнесены к группе социализирующих ценностей, всего 2 % ориентированы на ценности индивидуализации.

Ведущими ценностными ориентациями для студентов СПО, выявленными по методике С.С. Бубнова «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» являются: 1) приятное времяпрепровождение, удовольствие, отдых (82 %); 2) любовь (63 %); 3) признание и уважение людей и влияние на окружающих (68 %); 4) помощь и милосердие к другим людям (58 %). Ценностное ядро студентов – будущих социальных педагогов и специалистов молодежной сферы – составили следующие: 1) любовь (72 %); 2) помощь и милосердие (71 %); 3) приятное времяпрепровождение, отдых (63 %); 4) признание и уважение людей (62 %).

В любом жизнеспособном обществе, как отмечают А.В. Соколов, И.О. Щербакова, необходимы активные альтруисты и эгоисты, которые стимулируют прогресс общества, но руководствуются противоположными ценностными ориентациями, а также конформисты,

обеспечивающие устойчивость социального строя и сопротивляющиеся рискованным новациям альтруистов и эгоистов. Нормальным, по их мнению, является следующее соотношение: конформисты – 50 %, эгоисты – 25 %, альтруисты – 25 %, а полученные данные позволяют им заключить, что в сфере ценностных ориентаций современной молодежи социальные и гуманистические ценности не превалируют и, включая молодежь в систему общественных отношений, общество, омолаживаясь, мало изменится.

Наше исследование ценностных ориентаций учащейся молодежи (проведенное почти через 10 лет после вышеуказанного) с использованием различных методик по совокупности не свидетельствует о том, что социальные и гуманистические ценности мало свойственны обучающейся молодежи высших учебных заведений, напротив, как мы показали ранее, милосердие, помощь другим, признание окружающих, развитие (физическое и психическое), высокий социальный статус представляют значимую ценность, на социальную активность для достижения позитивных изменений студенты ориентированы, указывают на нее как на ценность, но по-разному в различных группах, тем не менее, с возрастанием к старшему курсу.

Укрепление ценностей жизни в аксиологическом пространстве общества обусловило актуализацию проблемы здоровья. Основная стратегия в развитии современного здравоохранения – формирование у населения здорового образа жизни. В настоящее время здоровье становится особенно социально значимым для человека, что в значительной мере позволяет человеку сохранить конкурентоспособность, профессиональное долголетие и активную старость. Здесь следует учесть, что, как отмечается специалистами, потребность в здоровье присуща человеку. Данная на биогенетическом уровне как стремление к самосовершенствованию и видоизменяющаяся в процессе социализации, она воспринимается и как средство реализации других жизненных потребностей человека. Поэтому особый интерес для нас представляло выявление отношения подростков и молодых людей к здоровому образу жизни, к здоровью в целом. Результаты нашего исследования по методике М. Рокича показали, что потребность в здоровье занимает довольно значимые места в иерархии жизненных ценностей студентов учреждений среднего профессионального образования.

Ценность «развитие» (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) также занимает важное место в иерархии ценностей. Ценность «счастливая семейная жизнь» играет еще более значимую роль. Четвёртое место разделили такие ценности, как активная деятельная жизнь, жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом), наличие хороших и

верных друзей, познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие), свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений.

Формированию здорового образа жизни студенческой молодежи посвящены многие психолого-педагогические исследования. Ценности здоровья как ценности личности рассматриваются нами как явления жизни общества с точки зрения того социального значения, которое им придается обществом в целом и образовательными учреждениями в частности. Как показали результаты исследований, для опрошенных студентов, обучающихся в системе среднего и высшего профессионального образования, в возрасте 16–22 лет ценность здоровья (сегодня, сейчас) оказалась среднего уровня значимости. Вероятно, данный факт можно объяснить тем, что молодежь в этом возрасте относится к своему здоровью скорее легкомысленно, чем серьезно. В основе формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи лежит механизм культурно-исторической преемственности, межпоколенного ценностного взаимообмена, состоящий в избирательном отборе, сохранении, интерпретации и трансформации ценностей старшего поколения в соответствии с особенностями современного периода.

Мы считали существенным изучить отношение учащейся молодежи к проведению досуга, т. к. данные о ценностных ориентациях согласуются с данными о предпочитаемых формах досуга. Данные о ценностных ориентациях подростков согласуются с данными о проведении досуга. Изучение досуговых представлений, проведенное нами в 2011–2012 гг., в котором приняли участие 384 старшеклассника (15–17 лет), 214 студентов колледжей (16–18 лет), 278 студентов вузов (18–19 лет), показало, что свободное время для саморазвития используют 19–20 % старшеклассников, 13 % студентов колледжей, 21 % студентов – первокурсников. Большую часть в структуре свободного времени занимают общение со сверстниками, просмотр телевизора и слушание музыки, подготовка к урокам и поступлению в вуз, занятия спортом.

Значительная часть подростков могла бы проводить свое свободное время с большей пользой, но семья и школа часто недостаточно реализуют необходимую функцию социализации, не обеспечивая в достаточной мере вовлечение подростков в кружковую, студийную и т. д. деятельность, что способствовало бы целенаправленному формированию ценностных ориентаций подростков и молодежи.

Для достижения поставленной цели формирования здорового образа жизни молодых людей всем известна необходимость обучения всему многообразию здоровой жизнедеятельности: оптимальной двигательной активности, тренировке иммунитета, рациональному питанию, закаливанию, правильной организации своего режима труда и отдыха, но такие важные составляющие положительного для здорового образа жизни, как психофизическая регуляция, отсутствие вредных привычек, комфортное психологическое состояние остаются мало учитываемыми и реализуемыми, здоровье не выступает фактором, определяющим формирование педагогической деятельности.

Воспитательная вузовская работа, в целом разнообразная по содержанию, все-таки сводится к различным студенческим конкурсам, развлекательным, безусловно, необходимым в студенческой жизни мероприятиям, а воспитание здорового образа жизни ограничено беседами и лекциями по профилактике наркомании и алкоголизма. Развитие же навыков организации своего здорового образа жизни, навыков направления своего досуга на укрепление здоровья остается «в тени», при этом не используются ресурсы воспитательной среды вуза и учреждений среднего профессионального образования для формирования рациональной модели здорового образа жизни молодого человека. Следует отметить, что нерешенность проблем формирования моделей организации здорового образа жизни характерна для многих вузов [6; 7].

По мнению ученых, в некоторой степени решению задач здоровьесбережения и формирования мотивации студентов на здоровый образ жизни может помочь трансформация форм организации учебного процесса, предусмотренная вступлением России в Болонский процесс, т. е. обучение, построенное на максимуме самоподготовки, с меньшим количеством часов лекционных занятий, с организацией занятий в интерактивной форме. Возможность более гибко организовать свой рабочий день, индивидуализация образовательной траектории, больший простор для творчества, самостоятельности направлены на повышение качества подготовки, а качество образования студентов и здоровый образ жизни студентов тесно взаимосвязаны. Решению задач здоровьесбережения способствуют и процессы гуманитаризации образования. Гуманитарное образование предполагает постановку таких задач, как формирование достоинства личности, чувства долга перед самим собой, стимулирование обретения профессиональных компетенций и мастерства.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают выводы последних исследований, проведенных учеными в различных регионах, в которых отмечены появление зон высокой степени независимости молодежи от социокультурного и нормативного

контроля среды, сохранение у молодых людей прагматических установок, снижение ориентации на духовно-нравственные ценности, недостаточно высокая ценность здоровья и здорового образа жизни. Изучение ценностных ориентаций учащейся молодежи в целях оказания социально-педагогической поддержки подростков и молодежи в процессе их социализации показало отсутствие каких-либо расхождений, что подтверждает целесообразность целенаправленной работы по формированию ценностей, навыков здорового образа жизни.

Но все-таки в целом большинство студентов обладает устойчивым ценностным ядром, в которое входят ценности здоровья, любви и семьи.

Можно согласиться с С.Г. Разуваевым, что нет оснований для выводов о катастрофическом положении дел в сфере ценностных ориентаций молодежи, а маргинальность ценностной сферы современных молодых россиян должна стать целью для социально-педагогического влияния. Существенное значение имеет аксиологизация образовательного пространства вуза, учреждений среднего профессионального образования, ценностная трансляция становится одним из главных механизмов социализации молодых людей. Новые социально-экономические реалии современная молодежь осваивает как естественную социальную среду, для нее существующее положение вещей – единственное, которое она знает, и расширение социально-педагогического сопровождения социализации студенческой молодежи, в любом случае, является социально-позитивным процессом.

Список литературы

1. Белова Н.И. Парадоксы здорового образа жизни учащейся молодежи // Социологические исследования. 2008. № 4. С. 80–86.
2. Беляева М.А. Три проблемы воспитания здорового образа жизни в вузе // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. 2009. № 3. С. 18–23.
3. Захарчук А., Есликова Е. Ценности учащейся молодежи и людей среднего возраста // Специалист. 2007. № 2. С. 30–32.
4. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 28–36.
5. Михальцова Л.Ф. Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 30–37.
6. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровнего образовательного комплекса. Пенза: Изд-во ПГТА, 2012. 179 с.

7. Серякова С.Б. О ценностных основах компетентности // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы IX Междунар. науч. конф, 18–19 августа 2012 г., Мадрид. М.: МАНПО, 2012. С. 168–172.
8. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Ценностные приоритеты гендерного образования // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы IX Междунар. науч. конф, 18–19 августа 2012 г., Мадрид. М.: МАНПО, 2012. С. 172–176.
9. Хагуров Т.А. Учащаяся молодежь в кризисном обществе // Социологические исследования. 2010. № 11. С. 93–104.
10. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социологические исследования. 2003. № 1.

RESEARCH OF HEALTH VALUE ORIENTATION OF STUDENTS

V.A. Makarova, A.K. Popov

Kaluga state university after K.E. Tsiolkovsky

The article is devoted to analyze of concepts of value, authors generalized content of value and cultural space of youth. The authors presented the results of value orientation research of specialized secondary education students.
Keywords: *value, value systems, value orientations, health of youth.*

Об авторах:

МАКАРОВА Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26), e-mail: kafsporm@yandex.ru

ПОПОВ Аркадий Константинович – доктор психологических наук, профессор, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26)

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 325-332

УДК 004.9:37

АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОГО ОКРУЖЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А.К. Попов, В.А. Макарова

Калужский государсвтенный университет им. К.Э. Циолковского

Проблема информационного окружения в процессе обучения и воспитания в формальной и неформальной образовательной среде является сложной и неоднозначно оцениваемой. Встает задача минимизировать негативные информационные воздействия, помочь учащейся молодежи создать возможную защиту, повысив уровень коммуникативной, информационной, социальной компетенции, что предполагает изучение значимости информационного окружения для различных групп молодежи. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что различные группы учащейся молодежи в разной степени но в целом положительно оценивают референтную значимость формальной и неформальной образовательной среды. В обеих составляющих образовательной среды присутствуют психотравмирующие факторы, причем в неформальной образовательной среде проблемы студентов и учащихся связаны как с информационной, так и с психологической составляющей.

Ключевые слова: *информационно-психологическая безопасность, формальная, неформальная образовательная среда, неудовлетворенность образовательной средой.*

Информационно-психологическая безопасность человека рассматривается как состояние защищенности ее жизненно важных интересов от угроз, связанных с воздействием информационных факторов на психику человека, обеспечивающей целостность личности как активного социального субъекта. Возможность ее развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой в формальной и неформальной образовательной среде является актуальной, но неоднозначно оцениваемой. Многообразные информационные факторы препятствуют формированию и функционированию адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека, а также адекватной системе его субъективных отношений к окружающему миру и к самому себе или затрудняют их [1, с. 42–43].

Информация, неадекватно отражающая окружающий человека мир, воздействуя на психику человека, может приводить к асинхронизации процессов мировосприятия, взаимодействия личности с окружающей средой.

Перед педагогами встает задача в профессионально - педагогической деятельности помочь учащейся молодежи создать возможную защиту от информации в создании системы защиты от негативного информационно-психологического воздействия, повышая уровень информационной, коммуникативной, социальной и психологической компетенции.

Исследование проблемы информационно-психологической безопасности студенческой молодежи и школьников в условиях формальной и неформальной составляющих образовательной среды может, во-первых, позволить акцентировать педагогов на значимости данной проблемы и, во-вторых, предложить возможные варианты путей ее решения.

Результаты проведенного нами, а также под нашим руководством Л.А. Котурановым исследований показали, что референтная значимость формальной образовательной среды, определяемая через интегральный показатель отношения к образовательной среде, достаточно высока (табл. 1).

Таблица 1. Референтная значимость формальной образовательной среды 2009–2011 гг.

Отношение к образовательной среде		Учащиеся, %			Студенты, %	Педагоги, %	Родители, %
	Составляющая среды	сельских школ	городских школ	колледжей			
"+"	Когнитивная	89/ 80	87/84	73/ 80	79/ 83	86/ 91	80/ 82
	Эмоциональная	69/ 58	62/ 68	45/ 51	67/ 63	81/ 85	54/ 39
	Поведенческая	55/ 52	75/ 68	65/ 69	67/ 57	76/ 80	67/ 71
"0"	Когнитивная	7/ 15	8/ 6	17/ 14	7/ 7	6/ 8	7/ 4
	Эмоциональная	22/22	23/ 20	45/ 41	23/ 25	15/ 10	34/ 40
	Поведенческая	30/ 33	20/ 18	30/ 30	26/ 38	19/ 17	21/ 17
"-"	Когнитивная	4/ 5	5/ 10	10/ 6	14/ 10	8/ 1	13/ 14
	Эмоциональная	9/ 20	15/ 12	10/ 8	10/ 12	4/ 5	12/ 21
	Поведенческая	15/ 15	5/ 14	5/ 1	7/ 5	5/ 3	12/ 12

Примечание: "+" - положительное отношение, "0" – нейтральное отношение, "-" – отрицательное отношение.

Респонденты в большинстве своем позитивно оценивают образовательную среду, ее значимость, особенно когнитивную составляющую. Эмоциональная и поведенческая составляющие оценивается не так однозначно, но в среднем положительное отношение к образовательной среде своего учебного заведения высказывают и родители и педагоги. Среди учащихся менее всех склонны позитивно оценивать эту среду студенты (учащиеся) колледжей.

Таблица 2. Значимость формальной образовательной среды 2012 г.

Отношение к образовательной среде		Учащиеся, %			Студенты, %	Педагоги, %
	Составляющая среды	сельских школ	городских школ	колледжей		
"+"	Когнитивная	86	87	76	83	90
	Эмоциональная	60	69	48	62	87
	Поведенческая	54	63	60	58	78
"0"	Когнитивная	10	8	12	6	9
	Эмоциональная	20	22	40	22	10
	Поведенческая	30	17	30	29	18
"-"	Когнитивная	5	5	10	10	2
	Эмоциональная	19	14	8	10	4
	Поведенческая	14	5	2	5	3

Степень удовлетворенности образовательной средой как интегрированный показатель, учитывающий оценку удовлетворенности (по пятибалльной шкале) и рейтинговую значимость выбранных характеристик, исследовалась, исходя из структурных характеристик индекса удовлетворенности образовательной средой. Общими наиболее значимыми характеристиками образовательной среды для всех групп испытуемых являются взаимоотношения между основными субъектами учебно-воспитательного процесса – учащейся молодежью и педагогами. При этом наиболее удовлетворены по обеим характеристикам учащиеся (средняя степень удовлетворенности), остальные респонденты выражают невысокий уровень удовлетворенности той или иной характеристикой. Также почти во всех группах респондентов в число значимых выносится характеристика «уважительное отношение к себе», при этом в школах отмечается невысокая удовлетворенность ею (2,0 – 2,1 – удовлетворенность ниже среднего). В учреждениях среднего профессионального образования этот показатель несколько выше. Общий индекс удовлетворенности, рассчитываемый как суммарная оценка значимых характеристик с учетом пяти выборов, находится на среднем уровне во всех группах респондентов (от 0,46 до 0,53 при max = 1,0).

Индекс психологической безопасности образовательной среды определялся путем оценки уровня защищенности от психологического насилия в ситуации взаимодействия с преподавателями и другими учащимися (для учащихся и студентов), учителями и администрацией (для родителей) или с учащимися, коллегами и администрацией (для учителей). Структура психологической защищенности рассматривалась

по следующим направлениям: чувство защищенности от публичного унижения, от оскорбления, от высмеивания, от угроз, от обидного обзывания, от того, что заставят делать что-либо против желания, от игнорирования, от неуважительного отношения и от недоброжелательного отношения. Уровень защищенности вычислялся как общий индекс психологической безопасности по всем направлениям; для статистического анализа на втором и третьем этапах исследования использовались все 18 (учащиеся, родители, студенты) или 27 (педагоги) показателей.

Показатель индекса психологической безопасности для всех групп респондентов находится на среднем уровне (табл. 3). При этом наименее защищенными чувствуют себя учащиеся (студенты) колледжей. В школах значения этих показателей равны.

Таблица 2. Индекс психологической безопасности формальной образовательной среды

	Учащиеся			Студенты	Педагоги	Родители
	сельских школ	городских школ	колледжей			
Среднее значение показателей психологической защищенности	2,4	2,4	2,3	2,4	2,4	2,5
Уровень защищенности в образовательной среде учебного заведения	Средний с тенденцией ниже среднего					

Таким образом, при общей референтной значимости формальной образовательной среды никто из участников педагогического процесса не чувствует себя в ней в полной безопасности. Высокая удовлетворенность когнитивной составляющей образовательной среды учебного заведения дает основания предположить, что ее основные участники вполне удовлетворены качеством образовательного процесса. Но при этом большинство респондентов отмечают излишнее количество получаемой информации: 81 % учащихся, 62 % студентов, 83 % учителей школ и 53 % родителей считают, что учебная программа в той или иной степени перегружена учебной информацией. По результатам исследования в 2012 г. полученные результаты немного отличаются: излишнюю информацию отмечают 80 % учащихся школ, 50 % учащихся учреждений среднего профессионального образования, 48 % студентов, мнение учителей и родителей в рамках указанного исследования не изучалось.

Опрос различных групп учащейся молодежи показал, что формальная образовательная среда не является референтно значимым источником новой информации. Учащиеся предпочитают получать информацию в неформальной образовательной среде, лидирует в ней телевидение. Средневыборочные значения, индекс приоритетности, связанный с тремя выборами приоритетного источника информации, свидетельствуют о низких рейтинговых показателях для основных источников информации в формальной образовательной среде – учителей и учебной литературы (индекс приоритетности соответственно 11 % и 8 %). Неформальная образовательная среда дает основную часть информации: индекс приоритетности телевидения – 21 %, друзей – 16 %. Для студентов преподаватель несколько более значим (индекс приоритетности 18 %), но и у этой группы лидером является телевидение (также 21 %), на втором месте – интернет (20 %). Таким образом, неформальная образовательная среда как основной источник новой информации лидирует у всех групп учащейся молодежи во всех типах учебных заведений.

Безусловное доверие у учащихся вызывают родные (в среднем 95 %), на втором и третьем местах – представители формальной образовательной среды (учебная литература – 88 %, преподаватель – 80 %). Лидирующему источнику информации – телевидению – доверяют немногим более половины учащихся (в среднем 62 %). Причем характерной особенностью этой категории респондентов является несформированность критического мышления по отношению к СМИ: только 19 % опрошенных предполагают перепроверить телеинформацию из других источников, остальными респондентами информация либо принимается, либо отвергается, так же воспринимается информация из Интернета. Наибольшие показатели по уровню критического мышления у учащихся городских школ, затем сельских школ. Газетам и журналам, по опросам, не верят большинство респондентов. У студентов критическое мышление по отношению к СМИ более развито. Подавляющее большинство тех, кто не выразил доверие к получаемой информации, готовы ее перепроверить. По доверию лидирует также формальная образовательная среда – учебная литература (90 %) и преподаватель (92 %).

Соотношение по времени, занимаемое формальной и неформальной образовательной средой, отмечается в пользу последней, лидер ее – телевидение. Общение с друзьями и родителями для большинства учащихся можно назвать непродолжительным (в среднем 2–3 часа в день) и проблематичным, учитывая несформированность коммуникативных умений у 24 % учащихся (у 10 % преобладает зависимая коммуникативная стратегия, у 20 % – агрессивная). В то же время, как показало ранее проведенное нами исследование, среди

учащихся калужских школ (8–11-е классы – 980 участников опроса) просмотр телевидения более чем у половины учащихся (54 %) занимает значительную часть свободного времени, а компьютерные игры для неиграющих часто ограничены только отсутствием компьютера (табл. 4).

Таблица 4. Просмотр телевидения и компьютерные игры

	Учащиеся городских школ, % 8–9-е кл./ 10–11-е кл.	Учащиеся колледжей, %	Студенты вуза, %
Просмотр телевидения:			
Не более 3-х часов в день	39 / 60	33	65
От 3 до 5 часов в день	51 / 39	46	33
Более 5 часов в день	10 / 1	21	2
Компьютерные игры			
Не более 3-х часов в день	44 / 30	28	12
От 3 до 5 часов	6 / -	18	10
Более 5 часов в день	3 / -	13	3
Не люблю играть У меня нет компьютера Нет времени	16 / 8 31 /52	7 26 8	34 2 39

Студенты менее склонны проводить время у экрана телевизора или компьютера (всего 33 % смотрят телевизор более 3 часов в день, компьютер же большинством используется только для работы), и коммуникативная компетентность их значительно выше (у 88 % преобладает уверенная коммуникативная стратегия).

Научными исследованиями подтверждено вредное воздействие бесконтрольной телеинформации на подрастающее поколение. Нами также были получены данные о манипулятивном воздействии многих видов телеинформации, о ее влиянии на формирование эгоцентрического мышления, девиантных стереотипов поведения и т. д., что дало основания сделать вывод о том, что негативное воздействие телевидения на сегодняшний день превышает позитивное. Особую обеспокоенность при этом вызывает некритическое восприятие учащимися телеинформации. При этом когнитивное воздействие телеинформации имеет конечную мотивационную направленность, нерефлексируемо игнорируемую молодёжной аудиторией. На вопрос

анкеты: «Оказывает ли влияние телевидение на формирование вас и ваших сверстников?» – подавляющее большинство молодежной аудитории ответило, что это положительное влияние. Учащиеся в наибольшей мере, студенты несколько меньше склонны оценивать телеинформацию как положительную, а 13 % учащихся считают, что она никак не влияет на их ровесников. Взрослые настроены не так оптимистично: 51 % родителей и 88 % педагогов считают влияние телевидения отрицательным, очень немногие верят в нейтральность его информации.

Студенты и учащиеся одинаково положительно оценивают референтную значимость как формальной, так и неформальной образовательной среды (в отличие от взрослых, которые четко разделяют свои оценки каждой из них). Но при этом приоритетность информации неформальной среды оказывается выше, а по доверию к получаемой информации лидирует формальная образовательная среда.

При исследовании отношения учащихся и студентов к образовательной среде в ее широком понимании было выявлено их положительной отношение к информации, получаемой и в формальной, и в неформальной образовательной среде. В то же время в обеих составляющих образовательной среды (формальной и неформальной) были выявлены психотравмирующие факторы.

Проблема информационно-психологической безопасности актуальна для всех субъектов образовательного процесса, но по совокупности факторов наиболее острой она является для учащихся.

Психотравмирующие факторы формальной образовательной среды находятся не в информационной, а в психологической составляющей. Проблемы связаны с чувством незащищенности в образовательном процессе и психо-эмоциональном дискомфорте, что во многом является следствием эмоционального выгорания определенной части школьных учителей и несоответствия их профессионально-личностных качеств социальным ожиданиям учащихся.

В неформальной образовательной среде проблемы учащихся связаны как с информационной, так и с психологической составляющей. Это выражается в неудовлетворенности основных потребностей в личностно-доверительном общении в результате недостаточной коммуникативной компетентности, а также в проблемах получения информации через СМИ: с ее достоверностью и объективностью, с системой пропагандируемых моральных норм и ценностей, с деструктивной направленностью отдельных телепрограмм. Вышеперечисленное особенно важно в связи с лидирующим положением неформальной образовательной среды в качестве источника новой информации и несформированностью критического мышления (в большей степени школьников, чем студентов).

RESEARCH OF INFORMATION SPACE OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

A.K. Popov, V.A. Makarova

Kaluga state university after K.E. Tsiolkovsky

The problem of information space in formal and informal environments is complex and multidefined. The main task of teachers is to minimize negative information influences, create schoolchildren possible defense, improving communicative, information, social competence of schoolchildren that supposes research of importance of informational space of different groups of children. Fulfilled research let conclude that different groups of children generally estimate positive referent importance of formal and informal educational environment. Psycho traumatizing factors present in both parts of educational environment, in informal educational environment schoolchildren's problems are connected with both information and psychological parts.

***Key words**: information and psychological safety, formal and informal educational environment, dissatisfaction of educational environment.*

Об авторах:

ПОПОВ Аркадий Константинович – доктор психологических наук, профессор, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26)

МАКАРОВА Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26), e-mail: kafsporm@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 333-338

УДК 378

ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Садыкова

Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова

Рассматриваются возможности и функции духовно-нравственного становления личности студента во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: *нравственность, духовность, внеучебная деятельность.*

Внеучебная деятельность - это совокупность условий в пространстве учебного заведения и вне его, в свободное от обязательных занятий время. Выступает фактором духовно-нравственного становления личности.

Такие ученые, как Е.П. Белозерцев [1, с. 188], Ю.С. Мануйлов [2, с. 36], указывают на широкие возможности и функции внеучебной деятельности:

- ***функция самоопределения и самореализации***. Внеучебная образовательная деятельность базируется на абсолютной добровольности участия и соучастия студента, свободе выбора деятельности без принуждения и возможности такого выбора, свободном выходе из деятельности без последствий. Здесь исключена ситуация насилия, прежде чем принять участие во внеучебной деятельности, студент имеет возможность отрефлексировать свои возможности и интересы, а значит, его деятельность станет более осмысленной и продуктивной. Каждый может выстраивать внеучебную деятельность в соответствии со своими интересами;

- ***функция досуга.*** Внеучебная деятельность позволяет сочетать такие виды деятельности, как отдых, развлечение и творчество. С одной стороны, во внеаудиторной образовательной среде осуществляется активный отдых, который представляет собой не вызывающую утомление физическую и культурную деятельность; снимается усталость и напряжение, восстанавливаются физические и духовные силы студента. С другой стороны, внеаудиторная образовательная среда выполняет компенсаторную функцию, восполняя однообразие учебных будней. От своей деятельности во внеаудиторной образовательной среде студенты и преподаватели испытывают радость, удовольствие,

наслаждение. В то же время во внеаудиторной образовательной среде раскрывается и творческий потенциал студента;

- ***гностическая функция.*** Внеучебная деятельность восполняет пробелы в знаниях, формирует целостную картину мира.

- ***социальная функция.*** Внеучебная деятельность определенным образом воспроизводит различные явления социальной жизни в обществе и в мире, способствует адаптации личности в нем.

- ***эмоционально-ценностная функция.*** Благодаря внеучебной деятельности студент приобретает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опыт общения, взаимодействия, раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан.

Перечисленные функции и возможности внеучебной деятельности объясняют ее преимущество перед средой аудиторной и определяют выбор ее в качестве «поля» для создания рефлексивной образовательной среды.

В традиционном образовательном процессе возможности внеучебной деятельности используются недостаточно, она является продолжением или «придатком» аудиторной образовательной среды, выполняет дублирующие функции. В гуманистическом образовательном процессе создается внеаудиторная рефлексивно-образовательная среда. Она является дополнительным мощным источником развития личности, и те задачи, которые трудно или невозможно решить в рамках образовательной программы (обучение рефлексии и формирование культуры педагогической деятельности), решаются благодаря внеаудиторной деятельности. Поэтому, говоря о рефлексивно-образовательной среде, мы фактически имеем в виду внеаудиторную среду, наполненную культурологическими смыслами, обладающую огромным творческим потенциалом и свободную от насилия.

Мы выявили возможности внеучебной деятельности:

- она способствует развитию тех качеств, которые затруднительно или невозможно развить в среде аудиторной (креативные, организаторские, эмпатические умения, культуру мышления);

- она развивает мотивы. Студент, включаясь в многообразные виды внеучебной деятельности, не только «входит» в свою профессиональную деятельность, но и вступает в «новую ситуацию развития» (Л.С. Выготский), поднимается на новые ступени своего духовного совершенствования [3; с. 34];

- она позволяет имитировать основные сферы педагогического труда учителя.

Специфика духовно-нравственного становления личности во внеучебной деятельности определяется характером деятельности в этой

среде. Основные навыки культуросообразной, рефлексивной, ценностнообусловленной педагогической деятельности рождаются именно во внеаудиторном пространстве, свободном от диктата, позволяющем импровизировать. Н.П. Аникеева [4, с. 63], А.Б. Добрович [5, с. 86] и В.А. Караковский [6, с. 26], рассматривая педагогический аспект игр, указывают на их значимость для саморазвития личности. Человеческая игра (по Д.Б. Эльконину) – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Игра (наиболее наглядно групповая) включает в свою структуру все основные элементы деятельности: цель, объединяющую участников, общность мотивов, взаимосвязанность; ролевое поведение участников с соответствующим распределением между ними отдельных функций; управление с целью координации индивидуальных действий игроков [7, с. 235].

Внеучебная деятельность в игровой форме позволяет осуществлять педагогическую деятельность, имитировать возможные ситуации, а также способствует:

- ориентации в различной педагогической информации;
- поиску индивидуального стиля деятельности;
- поиску оптимальной организации педагогического процесса (поиску педагогического решения).

Имитационная игра помогает перенести основной смысл игровых действий в реальную жизнь, является средством развития различных сторон личности (инициативы, уважения личности ученика, способности взаимодействовать с ним, рефлексии); средством познания педагогического явления. Таким образом, в имитационных моделях скрещиваются три функции: познание педагогической реальности, интенсивное развитие личности и диагностика принятия педагогических решений. Следовательно, рамки внеучебной деятельности позволяют вводить студента в педагогическую деятельность.

Отметим, что ведущей задачей преподавателя педвуза выступает не воздействие на личность студента, его сознание, посредством выдвижения педагогических требований, а пути и способы вхождения в созданное студентом внеучебное пространство, пути и способы его освоения и культурное преобразование. Объективно это ориентирует преподавателя на необходимость создания условий для самообразования и саморазвития студента. В итоге во внеучебной среде разворачивается деятельность обоих участников образовательного процесса (студента и преподавателя) по усвоению основ культуры.

При установлении межличностных взаимодействий формируется определенная, свойственная лишь данным взаимодействиям внеучебная деятельность. Трудно не согласиться с мнением О.П. Околелова о том, что «эффективность воздействия педагогической среды зависит от

интеллектуального и культурного опыта, накопленного ее участниками» [8, с. 21]. Правильно выстроенная внеучебная деятельность сама начинает действовать, становится активной. Эту ситуацию лучше всего характеризует Л.С. Выготский: «…воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда» [3, с. 36].

Процесс создания внеучебной деятельности, отвечающей задачам формирования культуры педагогической деятельности, можно представить как последовательность следующих действий: анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей внеучебной деятельности; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса; обеспечение изменения позиции студента по отношению к среде; выстраивание студентом вокруг себя внеучебной деятельности – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов.

Возможности, условия, способы деятельности, отношения, присущие внеучебной деятельности, которые реализует студент в результате усвоения культуры через личный рефлексивный опыт, становятся параметрами новой (рефлексивно-образовательной) внеучебной деятельности.

Естественно, что решение проблемы духовно-нравственного становления личности студента в основном реализуется в системах соответствующих учреждений – педагогических вузах. Присущая им определенная замкнутость и социальная изоляция создают предпосылки для отчуждения педагога от собственной деятельности, искажают цели и ценности дидактического процесса, не являются фактором индивидуального развития и основой деятельности в профессиональной среде. Во внеучебной деятельности педагог «выходит» из поглощения самой профессией, смотрит на нее с позиции другого человека, занимает позицию над ней для суждения о ней.

Внеучебную деятельность студентов стандарты второго поколения предусматривают использовать по таким направлениям, как спортивно-оздоровительная, художественно-эстетическая, научно-познавательная, военно-патриотическая, развития общественно полезной и проектной деятельности. Вузам предлагается самим разрабатывать программы внеучебной деятельности по указанным направлениям, которые затем предлагаются студенту для избирательного освоения [9, с. 78]. Например, в АГУ и ОГПУ планируется обязательный кураторский час в неделю (на 1 студента) по программам духовно-нравственного становления личности.

Другой вариант организации внеучебной деятельности является отражением той точки зрения, что такая деятельность прежде всего должна решать вопросы не только становления, но и социализации студента. Авторы выделяют три уровня воспитательных результатов внеучебной деятельности [10, с. 215].

1) приобретение студентом социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

2) получение студентом опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом;

3) получение студентом опыта самостоятельного общественного действия за пределами высшего учебного заведения.

Педагогические основы становления духовно-нравственной деятельности студентов раскрывают её целевой, содержательный, операциональный и процессуально организационный аспекты через анализ взаимодействия логики воспитательного процесса и логики развития межсубъектных отношений.

Духовно-нравственная деятельность характеризуется активной целеполагающей деятельностью, сознательно направленной на утверждение добра в жизни нравственно оправданными средствами, конечной целью, результатом которой становится целостное, гармоническое развитие личности.

Духовно-нравственная деятельность – это деятельность гуманистическая, основанная на свободном целеполагании личности, что расширяет возможности для развития теории нравственного воспитания личности в русле системно-деятельностного и личностного подходов.

Специфика духовно-нравственного становления личности во внеучебной деятельности определяется характером деятельности в этой среде. Основные навыки культуросообразной, рефлексивной, ценностнообусловленной педагогической деятельности рождаются именно во внеаудиторном пространстве, свободном от диктата, позволяющем импровизировать.

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб: Юридический центр Пресс, 2004. 704 с.
2. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.
4. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. 206 с.
6. Караковский В.А. Воспитание эффективно, если оно системно // Воспитательная система. 2005.
7. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с. (Сер. «Сам себе психолог»).
8. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики // Педагогика. 2000. № 3. С. 21–26.
9. Тимофеев А. А., Смирнов Д. В., Горский В. А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. М.: Просвещение, 2011. С. 111. (Сер. «Стандарты второго поколения»).
10. Рындак В.Г., Насырова М.Б., Михайлова Н.М., Науменко Н.М. Педагогический всеобуч / под ред. проф. В.А. Лабузова. Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009. 205 с.

FEATURES AND FUNCTIONS OF SPIRITUAL AND MORAL PERSONALITY FORMATION IN OUT- OF-STUDY ACTIVITIES

S.A. Sadykova

Aktobe State University of K. Zhubanov

Features and functions of spiritual and moral personality formation in out-of-study activities are viewed in this article.

***Keywords**: spirituality, morals, out-of- study activities.*

Об авторах:

САДЫКОВА Сауле Алтынбаевна - преподаватель Актюбинского государственного университета им. К. Жубанова (030000, г. Актобе, ул. Бр.Жубановых, 263), e-mail:sauleda@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 339-345

СЛОВО МОЛОДЫМ

УДК 373.2:81’233

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА

Л.В. Григорьева

МДОУ №105, г. Тверь

Представлена педагогическая модель формирования речевой готовности старших дошкольников. Описаны и обоснованы основные компоненты речевой готовности. Выделено и охарактеризовано содержание блоков, определяющих процесс формирования речевой готовности.
Ключевые слова: *педагогическая модель, речевая готовность.*

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т. е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Наиболее полное определение моделирования дано Г.В. Суходольским, трактующего его «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [7, с. 144]. Основным понятием метода моделирования является модель.

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования –- наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании [3, с. 15].

По мнению В.А. Сластенина, формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип [6, с. 233]. Таким образом, формирование речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности будет проходить как целенаправленный, специально организуемый процесс. Согласно словарю С.И. Ожегова, процесс – это ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний и развития чего-нибудь [5, с. 744].

Следовательно, процесс формирования речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности представляется как движение от целей формирования к его результатам.

Основным фактором, определяющим содержание процесса формирования речевой готовности, был выделен государственный образовательный стандарт начального общего образования.

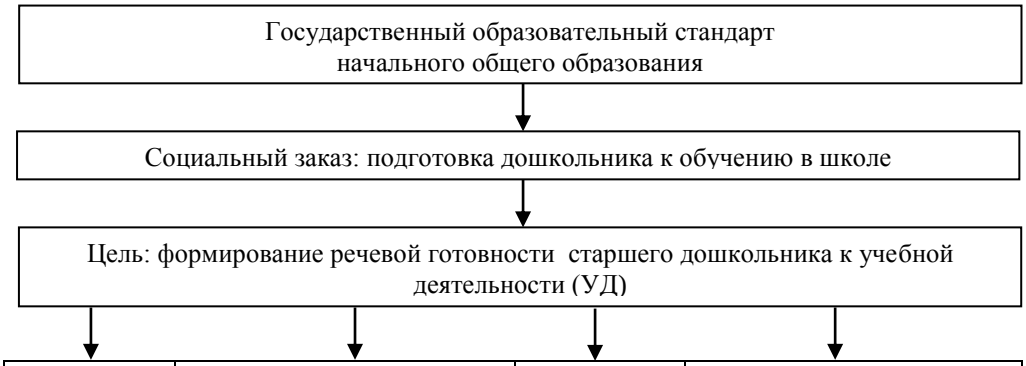
Структура разработанной модели включает две части: факторную и формирующую.

Формирующая часть модели представлена схемой, в которой выделены компоненты речевой готовности к учебной деятельности (УД): мотивационный, когнитивный, деятельностный – и составляющие модели, которые объединены в более крупные блоки: целевой, проектировочный, реализующий и оценочно-результативный, определяющие процесс формирования данного вида готовности. Схематичное изображение модели представлено на рисунке.

Охарактеризуем содержание каждого из выделенных блоков.

Системообразующей характеристикой любой деятельности является ее цель. Цель – это то, к чему стремятся, что надо осуществить, это заранее определяемые, планируемые и прогнозируемые результаты [5, с. 873]. В структуре модели цель содержательно раскрывается в целевом блоке и рассматривается как предвосхищение изменения старшего дошкольника в результате формирования компонентов речевой готовности к учебной деятельности.

Целевая направленность процесса формирования речевой готовности старшего дошкольника к УД разворачивается через совокупность необходимых для ее достижения задач. В каждом компоненте речевой готовности к УД (мотивационном, когнитивном, деятельностном) выделены задачи: формирование у старших дошкольников направленности на УД, формирование системных знаний УД и формирование умений, необходимых для УД. В целом эти задачи направлены на общую цель – формирование речевой готовности старшего дошкольника к УД.



Целевой блок	Проектировочный блок		Реализующий блок	Оценочно-результативный блок		
Задачи	Педагогические условия	Этапы формирования	Педагогические технологии	Критерии	Показатели	Уровни
Формирование направленности на УД	Дидактическое обеспечениие процесса формирования речевой готовности старшего дошкольника к УД	Подготовительно-ознакомительный	Дидактические игры и упражнения на развитие высших психических функций	Мотивационный	Направленность на УД	Низкий Средний Высокий
Формирование системных методических и теоретических знаний УД	Педагогическая поддержка личностной мотивации к УД	Содержательно-процессуальный	Задания по формированию основных характеристик речи	Когнитивный	Владение знаниями и умениями, необходимыми для успешной УД	Низкий Средний Высокий
Формирование умений, необходимых для УД	Участие старшего дошкольника в индивидуальной и совместной деятельности	Коррекционно-аналитический	Невербальные тренинги Вербальные тренинги	Деятельностный	Совокупность умений и навыков, необходимых для УД	Низкий Средний Высокий

Педагогическая модель формирования готовности старшего дошкольника к учебной деятельности

В *проектировочный блок* модели входят педагогические условия и этапы формирования речевой готовности. Целенаправленное формирование речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности не может проходить стихийно, самопроизвольно, неорганизованно, а предусматривает выделение и обоснование ряда педагогических условий.

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать эффективности формирования речевой готовности, необходимо уточнить, что понимается под таковыми. В научной литературе встречаются различные точки зрения.

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А.С. Белкин, Л.П. Качалова и другие рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение профессионально-творческого уровня деятельности [1, с. 121; 4, с. 17].

Наиболее обоснованными являются определения, данные Н.М. Борытко и В.И. Андреевым. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [2, с. 28].

Анализ педагогической литературы и опыт практической деятельности позволяет сделать вывод о том, что эффективности формирования речевой готовности старших дошкольников к учебной деятельности будут содействовать следующие педагогические условия: дидактическое обеспечение процесса формирования речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности, педагогическая поддержка мотивации старшего дошкольника, участие старшего дошкольника в индивидуальной и совместной деятельности.

Процесс формирования предполагает последовательную этапную работу. В толковом словаре Д.И. Ушакова этап понимается как отдельный момент, стадия в развитии какого-нибудь процесса [8, с. 902]. Процесс формирования речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности можно разделить на три основных этапа: подготовительно-ознакомительный, содержательно-процессуальный и коррекционно-аналитический. Каждый этап имеет свои цели и направлен на решение определенных для этого этапа задач. Рассмотрим целевые и содержательные особенности каждого этапа.

Первый этап подготовительно-ознакомительный. Основная работа ведется по созданию положительного отношения старших

дошкольников к учебной деятельности. Происходит выявление дошкольниками смысла и характера учебной деятельности, осознание личностных и социальных целей, которые проявляются в направленности на решение не только конкретных проблем школьника, но главное – на развитие личности самого ученика.

Основными задачами первого этапа является подведение дошкольников к осмыслению значимости речевой готовности к учебной деятельности, создание эмоционально-положительного отношения к учебной деятельности в целом. Задача педагога на этом этапе – активизировать и поддержать инициативу дошкольников.

Второй этап, содержательно-процессуальный, направлен на непосредственное знакомство с теорией и методикой речевой готовности дошкольника, развитие умений и навыков, необходимых для успешной учебной деятельности.

Формирование необходимых знаний, навыков и умений по формированию речевой готовности происходит в процессе выполнения старшими дошкольниками комплексных заданий, соответствующих этапам учебной деятельности.

Третий этап коррекционно-аналитический. Строится на основе полученных результатов речевой готовности старших дошкольников к учебной деятельности. Ээтот этап реализации модели предполагает коррекцию знаний и умений. На этом этапе происходит обоснование результатов проведенной работы, определяются перспективы дальнейшей подготовки старших дошкольников к обучению в школе.

Реализующий блок модели представлен направлениями организации работы по формированию речевой готовности.

Реализация модели формирования речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности предполагает обучение 6–7-летних детей в детском саду. Реализации процесса будут способствовать содержание дидактического процесса, внеучебного процесса, а также оптимальные для формируемой готовности способы, средства и организационные формы.

Завершающим блоком модели является оценочно-результативный, в рамках которого происходит подведение итогов, оценка полученных результатов по изменению уровня сформированности речевой готовности, что позволяет сделать вывод об эффективности разработанной модели.

Для изучения эффективности реализации педагогической модели формирования речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности важно определить критерии ее сформированности. Критерий в педагогике понимается как признак, по которому классифицируются и оцениваются педагогические факты и явления.

Критерии речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности были определены в соответствии с компонентами готовности, а именно: мотивационным, когнитивным и деятельностным.

В качестве критериального показателя мотивационного критерия готовности выступает развитие мотивации старшего дошкольника к учебной деятельности, показателем когнитивного критерия готовности является владение знаниями рассматриваемого вида готовности, и для оценки деятельностного критерия готовности показателем служит совокупность умений и навыков старшего дошкольника.

Выделение критериев и показателей речевой готовности позволяет обосновать три уровня речевой готовности старших дошкольников к учебной деятельности: высокий, средний, низкий.

Критерии, показатели и уровни речевой готовности содержательно представлены в таблице.

Критерии, показатели и уровни речевой готовности старшего дошкольника к учебной деятельности (УД)

Критерии		Мотивацион-ный	Когнитивный	Деятельностный
Показатели		Развитие мотивации к УД	Владение знаниями и умениями, необходимыми для успешной УД	Совокупность умений и навыков, необходимых для УД
Уровни	Низкий	Характеризуется преобладанием нейтральной мотивации к УД	Определяется наличием нечетких представлений о речевой деятельности в целом	Недостаточно сформированы умения и навыки, необходимые для УД
	Средний	Характеризуется наличием внешней положитель-ной мотивации на УД	Представляет собой в целом верные, но недостаточно систематизированные знания	Проявляются умения и навыки, необходимые для УД
	Высокий	Характеризуется наличием внутренней мотивации на УД	Представляет собой совокупность полных специальных знаний	Сформированы умения и навыки, необходимые для УД

Список литературы

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
2. Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для студ. пед. вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 72 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование, М.:2001.
4. Качалова Л.П. Формирование готовности будущего учителя к реализации личностно-ориентированного образования: монография. Шадринск: ШГПИ, 2007.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп.. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
6. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 6-е изд. 576 с.
7. Суходольский Г.В. Математические методы в психологии. 3-е изд. Харьков: Гуманитарный Центр, 2006. 284 с.
8. Ушаков Д.И. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний. М.: Альта-принт, 2008. 1239 с.

THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF SPEECH READINESS OF THE CHILDREN

L.V. Grigoryeva

MDOU №105, Tver

The pedagogical model of formation of speech readiness of the senior preschool children is presented in the article. The main components of speech readiness are described and proved. The contents of the blocks defining the process of formation of speech readiness is emphasized and characterized.

Keywords: *pedagogical model, speech readiness.*

ГРИГОРЬЕВА Любовь Васильевна – учитель-логопед высшей категории Муниципального детского образовательного учреждения №105 г. Твери (170016, г.Тверь, ул.Ипподромная, 18), e-mail: oleg_lyuba@rambler.ru

УДК 378.635.5.026.7

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Л.В. Ивашин

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Г.К. Жукова, г. Тверь

Анализируются результаты эмпирического исследования когнитивных и мотивационных компонентов самостоятельности курсантов, рассматриваются взаимосвязи особенностей мышления и мотивации в структуре самостоятельности.
Ключевые слова: *самостоятельность, мышление, мотивация.*

Проведенный анализ философской [4, с. 34–37; 10, с. 62], педагогической [2, с. 26–30; 3, с. 7–10; 5, с. 144–148; 9, с. 76–82] и психологической [6, с. 42–43; 7, с. 64; 8, с. 17; 11, с. 19–21] литературы по проблеме самостоятельности позволяет отметить, что самостоятельность как черта характера является синтетическим свойством личности, объединяющим в себе разноуровневые психологические явления. Среди этих явлений можно выделить: особенности восприятия и мышления, особенности мотивации, структуру опыта (навыки самопознания, саморегуляции и самоорганизации поведения, социальная компетентность и профессиональное мастерство).

Самостоятельность проявляется в саморегуляции, восприятии и интерпретации событий, принятии решения, целеполагании, определении и выработке способов достижения цели, построении взаимоотношений с другими людьми. Самостоятельность является необходимым элементом творчества, эффективной интеллектуальной и управленческой деятельности. Самостоятельность – необходимое качество современного военного профессионала, поэтому для подготовки военных кадров необходимо понимание психологических закономерностей и путей формирования этой черты характера.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи различных элементов самостоятельности личности военнослужащего был проведен констатирующий эксперимент. В ходе этого эксперимента было обследовано 76 курсантов Военной академии воздушно-космической обороны (г. Тверь).

Целью констатирующего эксперимента являлось измерение когнитивных и мотивационных элементов самостоятельности личности у обучающихся, выявление взаимовлияний этих переменных.

Изучение когнитивных аспектов самостоятельности курсантов проводилось с помощью контент-анализа курсантских микрорефератов. Изучение мотивационных аспектов самостоятельности курсантов проводилось с помощью методики «Семантический дифференциал» (СД) и личностного опросника «Уровень субъективного контроля» (УСК).

Микрорефераты курсанты писали в присутствии экспериментатора по гуманитарным проблемам, имеющим множество решений и выходящим за пределы учебной программы.

При контент-анализе микрорефератов оценивались следующие показатели: стереотипность мышления (СТр), оригинальность мышления (ОИр), оперирование понятиями (ПМр), оперирование образами (ОМр), гибкость мышления (ГМр), аналитичность мышления (АМр), синтетичность мышления (СМр).

В психосемантическом исследовании анализировалось субъективное восприятие известных литературных персонажей. Выбор в качестве стимулов литературных персонажей вместо стимулов-прилагательных определялся тем, что каждый персонаж является носителем ограниченного количества личностных черт (а часто и одной, главной черты характера), которые автор литературного произведения проявляет неявно, а через поступки героев в определенных ситуациях. При этом ***мы подбирали персонажей с явно выраженными качествами, характерными для самостоятельности личности***. Каждый из этих персонажей совершал поступки, противоречащие принятым в обществе когнитивным, оценочным и культурным стереотипам, т. е. они рассуждали, оценивали события, действовали не так, как большинство людей их социального окружения, поступали независимо от группового и индивидуального давления. Оценивая литературного персонажа или киногероя, испытуемый неизбежно сравнивает его с собой и со своими поступками в подобных ситуациях.

Список персонажей: Пьер Безухов (роман Л.Н. Толстого «Война и мир»), Тарас Бульба (повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»), принц Гамлет (трагедия У. Шекспира «Гамлет»), Мастер (роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»), профессор Преображенский (повесть М.А Булгакова «Собачье сердце»), Петр Первый (роман А.Н. Толстого «Петр Первый»).

Гарантированное знакомство испытуемых с героями данных произведений, обеспечивалось проведением занятий по культурологии, на которых они смотрели и обсуждали художественные фильмы, снятые по соответствующим произведениям. В качестве цели обследования

испытуемым называлось совершенствование методики преподавания литературы и культурологии. Каждого персонажа из списка испытуемый должен был оценить с точки зрения того, насколько данный персонаж близок ему по своему характеру.

Далее, испытуемому предлагалось для каждого героя выбрать главный мотив поведения из прилагаемого списка:

1) желание быть честным перед другими;
2) стремление к богатству;
3) жажда власти;
4) стремление избегать опасностей и неприятностей;
5) соперничество;
6) следование нормам данной социальной группы;
7) желание повысить свое социальное положение (статус);
8) желание оказать помощь;
9) самоутверждение;
10) желание быть честным перед самим собой;
11) желание понять себя и свою роль в обществе;
12) желание добиться любви и уважения;
13) стремление к познанию;
14) чувство внутреннего долга.

Причем первые семь мотивов являются экстринсивными, а последние семь – интринсивными.

Такая методика дала возможность исследовать соотношение интринсивной и экстринсивной мотивации испытуемых. Это означает, что исследователь, выделяя ряд переменных, может решить сразу две задачи:

1. Оценить отношение испытуемого к самостоятельным личностям, т. е. ценность для него самостоятельности как качества личности. Можно предположить, что позитивное отношение к самостоятельным личностям говорит об идентификации себя как самостоятельной личности.

2. Соотношение присваиваемых мотивов с оценкой персонажа является, по существу, оценкой личной значимости данного мотива для испытуемого, т. е. мы можем оценить его личную мотивационную структуру.

В связи с этим, при обработке полученных данных были сформулированы следующие переменные: личностная ценность самостоятельности, как черты характера; экстринсивная мотивация; интринсивная мотивация.

Предварительная статистическая обработка полученных данных показала соответствие выбранных методик решаемой задаче (таблица). Из таблицы видно, что личностная ценность самостоятельности как черты характера (ЦСс) положительно коррелирует с оригинальностью

мышления (ОИр), общей интернальностью (ОИ) по методике УСК, интринсивной мотивацией по методике СД и отрицательно коррелирует со стереотипными мышлением (СТр). Общая интернальность по методике УСК имеет положительную корреляцию с интринсивной (ИПс) и отрицательную с экстринсивной мотивацией (ЭПс) по методике СД. Количество оригинальных идей (ОИр) в микрорефератах имеет положительную корреляцию с понятийными конструкциями (ПМр), аналитичностью (АМр) и гибкостью (ГМр) мышления, с общей интернальностью (ОИ) по методике УСК и отрицательную со стереотипными высказываниями (СТр), а также конкретностью мышления (ОМр).

Матрица внутригрупповых корреляций по данным методик «СД», «УСК» и анализ микрорефератов

	ЦСс	ЭПс	ИПс	СТр	ОИр	ПМр	ОМр	АМр	СМр	ГМр
ЦСс	1									
ЭПс	-0,26*	1								
ИПс	0,32**	-0,46**	1							
СТр	-0,21	0,19	-0,21	1						
ОИр	0,24*	-0,21	0,25*	-0,7***	1					
ПМр	0,16	0,17	0,14	-0,24*	0,33**	1				
ОМр	-0,06	-0,11	-0,16	0,28*	-0,28*	-0,6**	1			
АМр	0,18	-0,14	0,26*	-0,35**	0,46**	0,43**	-0,21	1		
СМр	-0,15	0,1	-0,12	0,31**	0,18	-0,13	0,25*	-0,56**	1	
ГМр	0,12	-0,16	0,04	-0,58**	0,72***	0,45**	-0,18	0,32**	0,16	1
ОИ	0,37**	-0,4**	0,41**	-0,2	0,24*	0,11	-0,17	0,27*	0,14	0,08

Примечание: в таблице сведены коэффициенты корреляции по Пирсону; * — $p<0,1$; ** — $p<0,05$; *** — $p<0,001$.

Эти результаты, с одной стороны, подтверждают валидность методики СД поставленным исследовательским задачам, с другой – показывают совместимость применяемых нами методик.

Анализ корреляций, приведенных в таблице, подтверждает наши теоретические предположения о том, что самостоятельность личности является чертой характера и представляет собой согласованную систему когнитивных и мотивационных особенностей личности. Самостоятельной личности присущи способность и стремление продуцировать оригинальные идеи.

Список литературы

1. Андрос О.А. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности: дис. … канд. псих. наук. Пермь, 1994. 261 с.

2. Бербаш Т.И. Формирование и развитие самостоятельности студентов в учебно-творческой мастерской художественно-графического факультета педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. Липецк, 2005. 210 с.
3. Бочкина Н.В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника: дис. … д-ра пед. наук. СПб, 1991. 415 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1998. 608 с.
5. Дмитриева Ю.Н. Психологические основы самостоятельности как свойства личности // Учен. зап. ЛГПИ. Л., 1964. Т. 254. С. 141–168.
6. Кон И.С. Психология самостоятельности // Знание – сила. 1985. № 7. С. 42–44.
7. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь. 1990. 110 с.
8. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностика. М.; Нальчик. 1996. 124 с.
9. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Дис. … д-ра пед. наук. Л., 1977. 483 с.
10. Фромм Э. Иметь или быть? М., 2000. 448 с.
11. Халлперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. 512 с.

EMPIRICAL RESEARCH OF COGNITIVE AND MOTIVATIONAL COMPONENTS OF INDEPENDENCE OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL

L.Ivashin

Military Academy of the aerospace defense GKZhukov's name, Tver

This article analyzes the results of an empirical study of cognitive and motivational components of self-reliance of students are considered features of the relationship of thinking and motivation in the structure of the independence of cadets.

***Keywords**: autonomy, thinking, motivation.*

Об авторах:

ИВАШИН Леонид Владимирович, преподаватель кафедры тактики зенитно-ракетных войск, ГОУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Жукова Г.К.» (170000, г. Тверь, ул. Жигарева, д.50), e-mail: duminik@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 351-356

УДК 364.4-053.2:159.9

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВСТУПИВШИХ В КОНФЛИКТ С ЗАКОНОМ

М.С. Рыбакова

ГБУ «Городской центр “Дети улиц”», отделение СВАО, г. Москва

Рассматривается структурирование организации психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом, психологами учреждений социального обслуживания и возможные изменения типа личности правонарушителя. Также отмечается значительная роль психодиагностического обследования для разработки научно обоснованной программы психологической коррекции отдельных свойств личности правонарушителей с целью снижения рисков повторного совершения преступлений.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение; правонарушитель; подросток, вступивший в конфликт с законом; учреждение социального обслуживания.*

Реформирование российского законодательства, осуществляемое в настоящее время, направлено на приближение к международным стандартам условий и качества работы с подростками, вступившими в конфликт с законом. Приоритет в работе с данной категорией отдается учреждениям социального обслуживания, деятельность которых направлена на реализацию и обеспечение прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних.

В настоящее время в нашей стране система учреждений социального обслуживания является молодой и недостаточно структурированной отраслью развития психологической практики, она не имеет организованной системы действующих органов и способов контроля за практикой, деятельностью отдельных психологов, отсутствуют также общепринятые критерии оценки результативности деятельности психологов. Таким образом, возникает острая необходимость в осуществлении разработки психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом, т. к. имеющаяся система социального сопровождения несовершеннолетних включает психологическое сопровождение в виде отдельных элементов, не отвечающих необходимым требованиям и запросам.

В научной литературе психологическое сопровождение описывается, как правило, через конкретные программы, виды

психологической помощи и организационных мероприятий, через систему тренинговых занятий, через содержательные характеристики построения взаимоотношений субъектов общения. Основной целью психологического сопровождения является развитие способности подростка к самостоятельному осуществлению деятельности. Отличие психологического сопровождения от других приемов психолого-педагогической деятельности состоит в том, что проблема обозначается и решается самим подростком при опосредованном участии взрослого. Подросток берет ответственность на себя за результат своих действий, становится субъектом жизнедеятельности. Процесс психологической поддержки результирует себя актами саморазвития, побуждаемыми не только системой внешних стимулов (требований, ожиданий, возможностей), но и системой внутренних побуждений (стремлениями, убеждениями, интересами, установками самой личности) [1, с. 62].

Психологическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки [3, с. 35].

В целом психологическое сопровождение является организационной деятельностью практического психолога по оказанию психологической помощи и поддержке подросткам в социальных учреждениях.

Цель психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом, в учреждениях социального обслуживания состоит в том, чтобы изучить их социально-психологические особенности личности, выявить типологии их личностных особенностей и разработать рекомендации по организации психологического сопровождения и психокоррекционной работы с данной категорией несовершеннолетних правонарушителей.

Реализация идеи психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом, состоит из трех взаимосвязанных основных компонентов: психодиагностики по релевантным относительно девиантного поведения методикам, которая совершается в расширенном варианте на первом этапе сопровождения и в сокращенном варианте после проведения активной фазы сопровождения, основной целью которого является заложить базу личностных изменений, необходимых для перехода от противоправного к правопослушному образу жизни, также сформировать готовность к этим изменениям и при необходимости принятие углубленной индивидуальной или групповой психотерапии, которая может проводиться как штатным психологом, так и приглашенным специалистом.

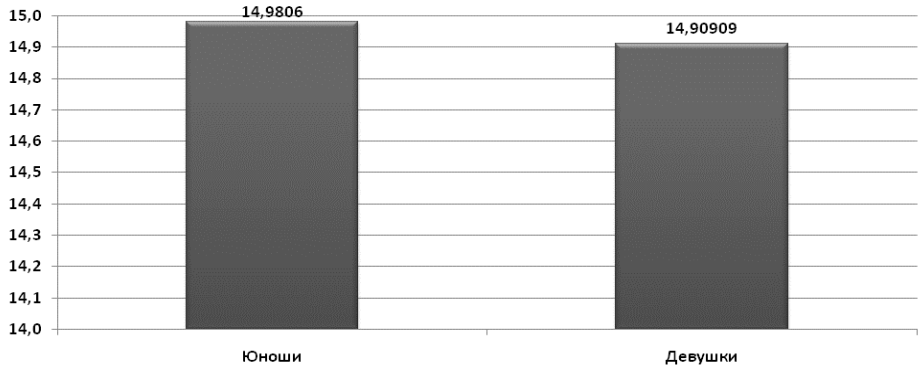
Активная фаза психологического сопровождения представляет собой специально организованное групповое психокоррекционное воздействие, которое строится на результатах проведенных научно-

психологических эмпирических исследований и обработок их современными базовыми и многомерными методами математико-статистического анализа, конечной целью этого является построение типологии личности правонарушителя.

При построении программы психологического сопровождения правонарушителей необходимо также диагностировать и учитывать в активной фазе степень социально-педагогической запущенности личности, а именно структуру патопсихологических особенностей личности и причины, которые способствовали ее формированию, отсутствие образцов социально-приемлемого эмоционального реагирования, социальной поддержки и контроля, которые в условиях нормальной семейной социализации являются непременным атрибутом воспитания [2, с. 48].

Примененная нами процедура сбора данных для составления социально-психологической характеристики личности несовершеннолетних правонарушителей включала два этапа. На начальном этапе исследования проводилось диагностическое исследование выборки, в которую вошли 199 несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в учреждениях социального обслуживания г. Москвы.

Средний возраст испытуемых составил 15 лет. Различий возраста по параметру пола не имелось (см. рисунок).



Средний возраст испытуемых (лет)

Доминирующими правонарушениями подростков являлись корыстные (ст. 158 УК РФ) и корыстно-насильственные деяния (ст. 161 и 162 УК РФ). Менее значительные в процентном соотношении деяния связаны с хранением и распространением наркотических веществ (ст. 228 УК РФ). Интересным, на наш взгляд, является факт значимо большего ($p < 0,01$) количества деяний корыстно-насильственного характера среди девушек, чем среди юношей. Это, на наш взгляд,

подтверждает идеи о более значимом именно для женской преступности криминально субкультурном, организованном характере и специфическом личностном сломе девушек, вступающих на путь криминала. Так, рост именно насильственной преступности отмечается криминологами как яркая современная тенденция женской преступности. Данная особенность требует учета при создании программ психологической работы с правонарушителями девушками.

Для проведения исследования были использованы следующие методики, предназначенные для диагностики состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения: методика FPI-B Й. Фаренберга, методика для изучения акцентуаций личности (методика Смишека), методика для диагностики характерологических особенностей личности (Г. Айзенка), методика для определения особенностей внутрисемейных детско-родительских взаимоотношений (опросник родительского отношения А.В. Варги, В.В. Столина). Для выявления риска совершения правонарушений подростками нами применялась специализированная анкета «Оценка риска и потребностей» А. Дрейзина, Е. Дозорцевой и др. Для комплексной диагностики различных видов девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних правонарушителей, а также для диагностики эффективности применения программы психологической помощи подросткам, направленной на снижение риска повторного совершения правонарушений, применялась методика КИЛО, разработанная Е.А. Чебаловой. Для выявления специфических личностных особенностей испытуемых в качестве сравнительных групп нами использовались данные диагностики различных групп несовершеннолетних осужденных, осужденных молодежного возраста и правопослушных испытуемых, представленные в специализированной психодиагностической программе Psychometric Expert 7, разработанной и адаптированной психологической службой ФСИН России. Таким образом, социально-психологический портрет несовершеннолетнего правонарушителя строился нами с учетом индивидуально-типологических, патохарактерологических и социальных особенностей его личности.

На втором этапе исследования, нами была разработана научно обоснованная программа психологической коррекции отдельных свойств личности правонарушителей с целью снижения рисков повторного совершения преступлений. Психокоррекционные мероприятия по данной программе прошли 101 испытуемый. После коррекционного этапа вся выборка 199 испытуемых, среди которых 101 подросток, вступивший в конфликт с законом, из экспериментальной группы, прошедшей психокоррекцию, и 98 подростков, не участвовавших в ней (контрольная группа), были обследованы по

комплексной методике исследования личности правонарушителя КИЛО. Данная диагностика позволила определить степень эффективности созданной программы психологического сопровождения подростков. Поскольку научно обоснованная программа психологического сопровождения подростков, вступивших в конфликт с законом, создавалась нами для практического применения в деятельности психологов учреждений социального обслуживания, одним из требований к ней являлась простота входной и итоговой диагностики. Специализированной методикой, отобранной нами в процессе исследования для подобной диагностики, стала именно методика Е.А. Чебаловой КИЛО, т. к. в ней представлен специализированный инструмент для работы с испытуемыми, демонстрирующими различные виды девиантного и делинквентного поведения, и она включает большое количество разнонаправленных шкал. В исследовании экспериментально показана релевантность применения данной методики для оценки эффективности программы психологического сопровождения правонарушителей.

В качестве основного подхода к психологической коррекции дезадаптации несовершеннолетних правонарушителей нами был избран когнитивно-бихевиоральный подход, как показавший свою эффективность при коррекции и терапии когнитивной и эмоциональной сфер человека, а также формирования у него социально приемлемого поведения.

Для решения задач психологической коррекции нами была избрана рационально-эмотивная терапия, позволяющая показать правонарушителям их иррациональные установки, осуществить конфронтацию с ними, их пересмотр и, наконец, закрепление функционирования рациональных, уже гибких установок.

В результате проведения активной фазы (специального группового психокоррекционного воздействия) у 75% обследованных и принявших участие в психокоррекции были зафиксированы существенные изменения личности правонарушителей как по отдельным шкалам специального личностного метода исследования девиантного поведения (методика КИЛО), так и по типологии личности, построенной на основе многомерного статистического анализа, в частности применения кластеризации факторных решений по факторным оценкам испытуемых.

Таким образом, структурированное и организованное психологическое сопровождение подростков, вступивших в конфликт с законом, психологами учреждений социального обслуживания, основанное на ранее проведенном психодиагностическим обследовании, предполагает изменение типа личности правонарушителя, а именно типа, включающего необходимый для

дальнейшей углубленной групповой или индивидуальной психотерапии набор свойств личности, обеспечивающий готовность к дальнейшим позитивным изменениям и смену противоправного образа жизни на правопослушный.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 2008.
2. Вострокнутов Н. В., Харитонова Н. К., Пережогин Л. О., Колосов В. П. Психопрофилактическая работа с несовершеннолетними, имеющими высокий риск наркотизации. Основы семейного консультирования: метод. пособие. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2002. 64 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2003. 330 с.

STRUCTURING THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW

M.S. Rybakova

«City center «street Children» branch of northeastern districts, Moscow

The article considers the structuring of the organization of psychological support of the adolescents in conflict with the law, psychologists social service institutions and the possible changes in the type of personality of the offender. It also emphasized the significant role, психодиагностического survey for the development of a scientifically sound program of psychological correction of the individual properties of the identity of perpetrators with a view to reducing the risk of re-offending.

Key words: *psychological support; the offender; a teenager, came into conflict with the law; the social welfare institution.*

Об авторах:

РЫБАКОВА Марина Серафимовна – психолог, Отдел Ювенальных технологий Государственного Бюджетного учреждения «Городской центр «Дети улиц»» Северо-Восточного административного округа (127221, г. Москва, ул. Ярославское ш., д.144), e-mail: marinaryb@yandex.ru

УДК 37-055.2:316.614:94(520)02

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ АРИСТОКРАТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА РАННЕСРЕДНЕВЕКОВОЙ ЯПОНИИ

Д.В. Смирнова

Тверской государственный университет

Анализируется проблема социализации женщины на материале аристократического общества раннесредневековой Японии. Мы исследуем своеобразие методов воспитания и обучения, а также образование как механизм адаптации аристократок к освоению и исполнению установленных для них социальных ролей в высшем свете и семейных отношениях. Отметим исключительно важное значение, которое придавалось в тот период эстетической стороне поведения участников аристократического общества.

***Ключевые слова**: эпоха Хэйан, социализация, образование, культура, женский стиль.*

Под социализацией понимают сложный процесс становления личности, усвоение человеком в процессе образования (обучения и воспитания) приемлемых для данного общества образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, которые позволяют ему успешно адаптироваться и функционировать в социуме [5].

Социализация человека осуществляется в процессе его коммуникации с многочисленными институтами образования: семьёй, школой, религиозными и общественными учреждениями, специализирующимися в данной сфере. В результате этого взаимодействия происходит принятие определённых социальных ролей и своего гендерного статуса, получение представлений о том, что значит «быть мужчиной» или «быть женщиной» в рамках своей культуры и эпохи в данной социальной среде [9].

Во всех обществах существует особая система мужских и женских ролей, специфические для мужчин и для женщин виды деятельности и функции, которые отводятся им в рамках той или иной социальной группы [1, с. 292]. В патриархальном обществе социализация женщины была обусловлена господствующем тогда мнением о том, что женщина призвана быть матерью и женой, все остальные сферы деятельности являются привилегией мужчин. Поэтому в процессе своего воспитания женщина получала лишь те навыки,

которые были необходимы ей для ведения домашнего хозяйства и воспитания детей.

Однако в разных социальных группах к женщинам предъявлялись разные требования. Женщинам, представительницам аристократического сословия, приближённым к верховной власти, была предоставлена определённая свобода. Для них вхождение в привилегированную социальную группу определялось интересами императорского двора, а главная проблема для аристократки заключалась в процессе её включения в придворное общество.

Соответственно возникает проблема усвоения женщиной образов своей социальной роли. Решение этой задачи актуализирует обращение к различным культурам различных исторических эпох, в которых сложились специфические образовательные традиции.

Объектом статьи является образование женщины в эпоху Хэйан (794–1185 гг.). Это было время расцвета японской культуры. До сих пор эта эпоха привлекает к себе внимание, вызывает благоговейный трепет и по праву считается золотым веком японской истории. Именно в это время сложились общенациональные традиции, ставшие основой дальнейшего развития японской культуры.

Начало этой эпохи было положено созданием новой столицы и переездом в нее. Однако она стала не только политическим и экономическим центром, но и сосредоточением культурных ценностей, всего самого наилучшего и достойного того времени [4, с. 12–13].

Японская культура раннего Средневековья во многом явление уникальное, так как это культура так называемого женского стиля. Она была женской не только потому, что создавалась женщинами, но и потому, что она была женской по духу, обладала свойственными женщинам элегантностью и изяществом. В тот период у знати отношение к миру определялось в первую очередь его эстетическим восприятием. «И сама эта знать была представлена “цветоподобными девами” и “облачными кавалерами”, искусными в стихосложении, стрельбе из лука и церемониальном танце» [2, с. 6]. Аристократы не воевали, хотя и служили в гвардии, а оружие стало для них или парадным украшением, или магическим средством, отпугивающим злых духов.

Главным достоянием этого периода становится литература: поэзия превратилась в элемент быта в среде аристократии, а проза за короткий промежуток времени с момента своего возникновения достигла поразительных высот. Столь быстрое развитие произошло во многом из-за участия женщин, получивших возможность проявить себя не столько благодаря своему положению в обществе, но во многом полученному образованию. Их произведения представляют сам дух и своеобразие той эпохи, в которой они жили, которую наблюдали и

описывали на страницах своих романов и дневников: «Самые лучшие покои для придворных дам находятся в узких галереях <…> Всю ночь мимо нашей галереи топчут сапоги. Вдруг шаги затихли, кто-то осторожно постучал в дверь. Забавно думать, что дама сразу же догадалась: “Это он!” <…> Зимой позвякивание щипцов в жаровне – тайный знак гостю, что дама ожидает его. Он стучит всё настойчивей и даже громко зовёт её, дама скользит к запертым ситоми и откликается ему. Иногда хор голосов начинает скандировать китайские стихи или декламирует нараспев японские танки. Одна из дам отпирает свою дверь, хотя никто к ней не стучался. Тут же останавливается тот, кто и в мыслях не держал посетить её <...> Из-под занавеса выбегают, тесня друг друга, многоцветные края женских одежд <...> Вот мужчина в темно-лиловых шароварах и ярком кафтане, надетом поверх многоцветных одежд, приподнимает штору и по пояс перегибается в комнату через нижнюю створку ситоми. Очень забавно поглядеть на него со двора. Он пишет письмо, придвинув к себе изящную тушечницу, или, попросив у дамы ручное зеркало, поправляет волосы. Право, он великолепен! В покоях висит занавес, но между его верхним краем и нижним краем остаётся узкая щель. Мужчина, стоя снаружи, ведёт разговор с дамой, сидящей внутри комнаты. Обычно они прекрасно видят друг друга… » [10, с. 142–144]. Эти «мужчины» и «придворные дамы», императорское окружение, представители господствующего слоя ежедневно концентрировали своё внимание на эстетической стороне жизни. Любование красотой во всех её возможных гранях становится мироощущением образованных людей господствующего класса и во многом формирует стиль искусства и образ жизни. Главной ценностью выступала гармония, во всём – от сочетания цветов в одежде до человеческих чувств в определённой обстановке. Поэтому такое большое значение придавалось церемониям и виртуозно разработанному до мельчайших деталей этикету. Окружающая аристократов эстетика была подобна карточному домику. И как любой, даже самый лёгкий ветерок ломал карточный домик, так и любая мелочь могла нарушить хрупкую согласованность элементов, искажая тем самым процесс эстетического восприятия. Поэтому отвергалось всё, что противоречило их философии прекрасного – будничный быт, нищие и простолюдины, люди, не способные понять изящество опадающих цветов вишнёвого дерева, оценить литературное произведение или сочинить стихотворение. Словом, отвергалось всё, что претило их представлениям о гармонии прекрасного.

Вся деятельность аристократического сословия хэйанской эпохи была сконцентрирована на развитии живописи, музыки, литературы и других сфер искусства. Через них происходило формирование и развитие японской эстетики. И если родители желали видеть своих

дочерей в высшем свете, при императорском дворе, то и свои воспитательные усилия они направляли на формирование соответствующих их обществу качеств, умений, навыков и т. д.

Система образования в Японии хэйанской эпохи была заимствована из Китая и базировалась на конфуцианских началах, как и всё государственное устройство. Учение Конфуция было воспринято скорее как философско-этическое учение, нежели как религия. Как и в Китае, Конфуций почитался великим учителем, но в гораздо меньшей степени, чем Будда. В Японии прижились главным образом нормы конфуцианской морали, этики, образа жизни, а соответственно церемониал и ритуалы. Положения этих аспектов конфуцианского учения стали регулировать всю светскую жизнь придворной аристократии, которая концентрировала все свои силы и всё своё внимание на эстетической стороне жизни. Основным принципом был строгий иерархический порядок подчинения младших старшим, что активно воспитывалось в детях (будь то мальчики или девочки) с раннего возраста. «Японская культура центрирована вокруг понятия “подобающего места”, которое должен занимать всякий человек или сообщество» [3, с. 21]. Такие представление о порядке реализовались в появлении жёстко регламентированного быта японской раннесредневековой аристократии. Запретов и ограничений было очень много, но цель была одна – констатировать социальный статус. «Однако японская культура – особый случай: это не только стремление продвинуться по иерархической лестнице, но и осознание необходимости обрести должное право на такое продвижение» [3, с. 22] и, собственно, право на сам статус. В хэйанскую эпоху такое право давало образование, и особенно значимую роль в социализации оно играло для женщин.

Основные тенденции в обучении мальчиков и девочек соответствовали культурным и идеологическим убеждениям правящей элиты, которая в эту эпоху во всём ориентировалась на Китай. Выше всего ценилось классическое образование в китайском духе, а китайский язык стал играть туже роль, что и латинский в средневековой Европе, и служил целям просвещения. Через него приобщались к сокровищам китайской художественной литературы и философии [4, с. 14].

Благородных девиц, представительниц аристократии, как правило, учили только начальным элементарным сведениям китайских наук. Девушки были знакомы лишь с китайской поэзией и религиозными текстами. Такой порядок ограничения доступа женщин к китайским наукам был обусловлен социальными и эстетическими представлениями общества того времени: «Женщина, постигшая все

тонкости Трёх историй и Пяти книг[6], в моих глазах скорее проигрывает в привлекательности» [6, с. 41] – это замечание сделал один из героев романа, повествующего о быте японской аристократии X в. Женщине обществом отводилась роль жены и матери в первую очередь, и каждая женщина должна была «изведать горечь Трёх послушаний»[7], как писала Нидзё в своей «Непрошеной повести» [8, с. 101]. Вместе с этим женщина представляла собой своеобразный эстетический элемент в своей социальной группе, в обществе, в котором она жила. Аристократка могла получить самое серьёзное мужское образование и, бесспорно, если женщина разбиралась в этих «китайских премудростях», ей было чем гордиться, но излишняя осведомлённость в этой области производила скорее невыгодное впечатление. Единственное, что допускалось, это лишь намёк на знакомство женщины с китайской литературой. В своих «Записках» Сэй Сёнагон также намекает на то, что она знакома с китайской литературой, чем повергает чиновников в изумление [10, с. 42].

Впрочем, это не мешало многим аристократкам осваивать искусство «истинного письма» и заниматься углублённым изучением китайской литературы: «Когда человек, которого теперь называют Сикибу–но дзё, в детстве читал китайские книги, я всегда слушала и, если он медлил с толкованием или что-что забывал, на диво быстро отвечала за него, так, что наш отец – большой знаток и любитель китайских книг – часто сетовал: «Ах, какая досада, какое несчастье, что она родилась девочкой!» [11, с. 22] – так в дневнике вспоминала Мурасаки Сикибу о своём обучении в детстве. Таким образом, у женщин была возможность получить классическое китайское образование, конечно, при определённых условиях. Запретов для этого не было, как, собственно, и специально созданных условий, однако аристократка была ограничена кругом допустимого образования, которое могла демонстрировать в обществе, и которое было необходимо для её социализации в своём общественном круге.

Для обучения знати были созданы специальные учебные заведения – университет и школы, где изучались классические китайские книги, китайское законодательство, начала математики. Эти специальные учебные заведения находились в непосредственном подчинении государства, а также были и частные школы, принадлежавшие особенно влиятельным семьям. Кроме того,

[6] «… Трёх историй и Пяти книг…» – это классические китайские произведения, которые составляли основу мужского образования.

[7] Три послушания – согласно конфуцианским этическим представлениям, женщина должна была повиноваться отцу, затем мужу, а в случае смерти мужа – сыну.

существовала практика домашнего воспитания и обучения детей, для которых специально приглашали учителей [11, с. 8].

Однако все эти учебные заведения были предназначены для мальчиков. Если юноша мог посещать школу и университет, то девочка обучалась исключительно дома. Существовавший в среде хэйанской аристократии этикет запрещал даме показываться на глаза кому-либо, кроме некоторых прислужниц и членов семьи. Однако, несмотря на то что домашнее обучение было направлено на воспитание аристократок в духе существующей тогда этической и эстетической системы взглядов, не предусматривавшей разностороннего женского образования, во многом именно домашнее воспитание и обучение женщин способствовали формированию интеллектуальной элиты в женской аристократической среде, которая и прославила хэйанскую эпоху. Благоприятные условия развития духовной культуры способствовали формированию мощного слоя интеллектуалов, учёных, писателей и поэтов в среде чиновничьей аристократии, далёкой от участия в политике. Домашнее образование в таких семьях, имевших собственные традиции в науках и искусствах, давало мальчикам и девочкам возможность всестороннего изучения литературы, музыки, живописи, каллиграфии.

Безусловно, девочку-аристократку рассматривали в первую очередь как будущую жену и мать. С самого раннего детства её готовили к будущей брачной жизни, рассчитывая на удачное замужество, которое укрепит положение семьи и явится залогом дальнейшего процветания рода. Однако в эстетизированном хэйанском обществе даже в роли жены и матери женщина должна была соответствовать принятым в обществе нормам изящного, прекрасного, утончённого. Такой порядок, в свою очередь, предоставлял возможность женщинам реализовать себя не только у домашнего очага, но и в области искусства. Поэтому воспитанию девочек, направленному соответствующим образом, уделяли особенное внимание.

С малолетства юная аристократка была окружена специально подобранными дамами, которые развивали в ней навыки, необходимые для благородной аристократической особы. В небогатых семьях этим могли заниматься матери или старшие сёстры, кормилицы: «Днём в досужие часы, или сумерничая, сестрица, мачеха и другие женщины пересказывали отрывки из того или иного романа “моногатари”, например о принце Гэндзи[8] – я слушала и интерес мой всё более

[8] «Моногатари» – этот термин обозначает всю совокупность жанров художественной прозы. Принц Гэндзи является главным героем «Гэндзи моногатари», шедевра японской классической литературы, созданного в XI в. придворной дамой Мурасаки Сикибу.

разгорался» – вспоминала Такасуэ о своём знакомстве с японской классической прозой [13].

Девочек обучали игре на японских музыкальных инструментах, учили рисовать, но особенное внимание в их образовании уделялось изучению японской поэтической классики и умению самостоятельно слагать стихи. В эту эпоху духовная культура развивалась в условиях, благоприятных для искусства и, особенно, для литературы. И если к X в. проза только достигла своего расцвета, находясь в тени стихотворной формы литературы, то поэзия была на предельной степени своего развития. Она стала частью повседневной жизни каждого аристократа. Поэтому в женском образовании главный упор делался именно на знание поэзии: «Прежде всего, упражняй свою руку в письме. Затем научись играть на семиструнной цитре так хорошо, чтобы никто не смог сравниться с тобой в этом искусстве. Но наипаче всего потрудись прилежно заучить на память все двадцать томов “Кокинсю”[9]» [10, с. 63] – так в рассказе императора отец наставлял свою дочь во время её обучения. Эти двадцать томов не только нужно было выучить наизусть, но и уметь использовать сложившиеся в ней поэтические образы, чему девочек также обучали.

Еще одним из основных предметов обучения девочек была каллиграфия. Аристократок обучали писать только по-японски. Использование женщинами китайского письма (иероглифов, «истинных знаков») считалось дурным тоном. Поэтому девочки изучали японскую слоговую азбуку. Владение искусством красивого письма имело для них такое же значение, как и знание поэтического наследия Японии. Аристократки много времени проводили за изучением книг и освоением искусства каллиграфии, переписывая поэтические антологии, свитки на религиозную тематику [11, с. 10].

Помимо музыки, живописи, каллиграфии и литературы девочку учили составлять ароматы – искусство, которое в хэйанскую эпоху стало занимать довольно большое место в быту высшей знати, и подбирать одежды по цвету [11, с. 11]. Правильно подобранная цветовая гамма в одежде говорила не только об эстетическом вкусе и соответствии тенденциям моды аристократа или аристократки, но и о его статусе. Цвет играл в хэйанском обществе ещё и чиноразличительную роль, а также символизировал финансовое положение.

Таким образом, женское образование было сконцентрировано в сфере искусства и филологии и находилось на периферии

[9] Кокинсю, иначе именуется Кокинвакасю («Собрание старых и новых песен Ямато») – это антология японской лирической поэзии вака (японский средневековый поэтический жанр).

образовательной системы. Вся образовательная традиция, нацеленная на практические умения и знания, была центрирована вокруг мальчиков и юношей, так как основной целью образования была подготовка соответствующих кадров для бюрократического аппарата в государственном управлении. Аристократка находилась вне участия в политической и экономической сферах управления, да и вообще вне государственного управления, поэтому науки, необходимые в этих сферах, ей были не нужны.

У женщин от начитанности и таланта зависела их придворная карьера и возможность удачно выйти замуж. Поэтому и образование имело совершенно иные функции и значение в жизни аристократки. Большинству аристократов достаточно было иметь надёжные связи для того, что бы продвигаться по должностной лестнице (как, например, это было с сыном автора «Дневника эфемерной жизни», который не обладал ни остротой ума, ни образованностью и мог прочитать лишь иероглиф своего имени, но имел надёжных покровителей [2, с. 13]).

Женское образование и воспитание было ориентировано на удовлетворение эстетических требований общества. Эстетика, отличавшаяся совершенством стиля и филигранной утончённостью, исключительно рафинированный культ красоты превратились в кредо эпохи. Любование красотой во всех её проявлениях стало мироощущением образованных людей господствующего класса, определяя и формируя образ жизни.

Эта идеология аристократического двора определила брачные отношения хэйанского общества. Хэйанские аристократки были удалены от участия в общественной жизни, их взаимодействие с внешним миром было крайне ограничено. Во взаимоотношениях мужчины и женщины внешность последней не играла роли почти ни на одном этапе ухаживания (недаром в эпоху Хэйан самыми совершенными красавицами считались прославленные поэтессы). Мужчина не имел возможности видеть женщину, и единственным посредником между ними была их переписка: он мог судить о своей избраннице исключительно по искусству слагать стихи и по красоте почерка. Для аристократок хорошее образование не только давало возможность удачно выйти замуж, но и сохранить брак. Так как супружеские отношения не являлись обязательно постоянными, долговечность брака в первую очередь зависела от достоинств женщины и от её умения сохранять привязанность мужа. Именно поэтому девушки столько времени уделяли изучению литературы и каллиграфии, учились игре на музыкальных инструментах и живописи.

Для большинства аристократок главными условиями получения статуса фрейлины при той или иной августейшей особе были умения прекрасно слагать стихи и искусно записывать их, играть на

музыкальных инструментах, самой расписать ширму или веер. Императрицы охотно собирали вокруг себя талантливых женщин из низших, небогатых слоёв аристократии. Однако попасть в этот круг можно было, лишь проявив себя человеком незаурядных способностей, зарекомендовав себя талантами в поэзии, музыке, каллиграфии и других искусствах, т. е. фактически пройти своеобразный образовательный ценз.

В Японии эпохи Хэйан, как и в любом патриархальном обществе, законы жизни диктовались мужчинами, однако роль женщины в аристократическом обществе не была ограничена исключительно домашним очагом, поскольку в этот период японская культура достигла такого развития, что изменила и традиционные представления о женщине. Мужчины эстетизировали свой мир настолько, что в нем оказалось место и для высокообразованной, утонченно воспитанной женщины. Женщина только в роли жены и матери перестала отвечать требованиям аристократического общества. Теперь, чтобы быть востребованной, женщина должна была уметь украшать это общество своими разнообразными талантами и своим присутствием.

Таким образом, утончённое образование, опиравшееся на классические образцы китайской культуры и на японское искусство, для женщин аристократического общества раннесредневековой Японии являлось, по сути, единственным способом социализации. Вне условий общения с высокой культурой, принятой в аристократическом сословии как образ жизни, для женщины не существовало возможностей полноценного существования и самореализации.

Список литературы

1. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001. Ч. 1. 708 с.
2. Горегляд В.Н. Этот суетный десятый век // Митицуна-но хаха. Дневник эфемерной жизни. СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1994. С. 5–26.
3. Говорунов А.В. Культура «подобающего места» // Бенедикт Р. Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб.: Наука, 2004. 360 с.
4. Маркова В. Предисловие //Сэй Сёнагон. Записки у изголовья. СПб. «Кристалл», 1999. С. 5 – 28.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика // [Электронный ресурс]. URL: www.koob.ru
6. Мурасаки Сикибу. Повесть о Гендзи: Т 1. СПб.: Гиперион, 2010. Т. 1. 592 с.

7. Мурасаки Сикибу. Дневник // [Электронный ресурс]. URL: http://www.glasnet.ru
8. Нидзё. Непрошенная повесть. СПб.: «Кристалл», 2000. 448 с.
9. Сластёнин В. Педагогика // [Электронный ресурс]. URL: www.gumer.info
10. Сэй Сёнагон. Записки у изголовья. СПб.: «Кристалл», 1999. 576 с.
11. Соколова-Делюсина Т.Л. «Повесть о Гэндзи», эпоха, автор. // Мурасаки Сикибу. Повесть о Гэндзи. Приложение. СПб.: Гиперион, 2010. 240 с.
12. Такасуэ. Дневник Сарасина // [Электронный ресурс]. URL: www.glucken.ru

EDUCATION AS A WAY OF FEMALE SOCIALIZATION OF JAPAN EARLY MEDIEVAL ARISTOCRATIC SOCIETY

D.V. Smirnova

Tver State University

This paper discusses the issue female socialization in aristocratic society of Japan early medieval. We investigate the uniqueness of the methods of education and training, as well as the formation mechanism of adaptation to the development of aristocratic and execution of their assigned social roles in high society and family relationships. Note the utmost importance that was attached at the time the aesthetic side of the behavior of participants in aristocratic society.

Keywords: *heian era, socialization, education, culture, feminine style.*

Об авторах:

СМИРНОВА Дарья Владимировна – соискатель кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской Государственный Университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: tea-lapa@list.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 367-378

УДК 159.923.2(09)“20”

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ

Е.В. Теплякова

Тверской государственный университет

С позиций современного методологического знания обозначены и содержательно охарактеризованы ключевые индикаторы социального развития ребенка в педагогическом учении К.Н. Вентцеля.
Ключевые слова: *личность, социальное развитие ребенка*

Опыт теоретико-концептуального осмысления феномена социального развития ребенка имеет принципиальное значение для современной образовательной практики, так как позволяет избежать совершения уже известных ошибок, а также помогает особым образом взглянуть на процесс социального развития ребенка сегодня. В связи с этим особо актуальным представляется обращение к педагогической системе К.Н. Вентцеля, в центре которой находится ребенок. Предельно внимательное отношение мыслителя к периоду детства обусловлено, с одной стороны, тем, что данный момент жизни человека «полон и имеет значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту» [3, с. 18]. В этом смысле полнота жизни, счастья и развития ребенка представляет собой самодовлеющую цель воспитания. С другой стороны, философ, будучи убежденным в том, что общество должно быть «свободным объединением свободных людей», отводит первостепенную роль в деле его построения воспитанию подрастающих поколений на принципах свободы. Ребенок в представлении педагога являет собой естественный зародыш и зерно всех свобод, то, через что жизнь человечества постоянно сохраняет характер свежести и молодости.

Более того, мыслитель убежден в том, что если бы дети встречали надлежащую свободу в своем развитии и «были воспитываемы в истинном смысле этого слова, а не дрессируемы в целях приноровления к существующему общественному режиму, то тогда бы и социальный вопрос был давно решен» [1, с. 5]. Представленная точка зрения педагога делает возможным вывод о том, что **свобода в воспитании** как в максимальной степени возможная полнота жизни, действия и деятельности является ключевым условием для полноценного

формирования личности ребенка как будущего «строителя» прогрессивной общественной жизни.

Важнейшим показателем социального развития ребенка, согласно точке зрения педагога, является **нравственная любовь**, которую педагог определяет как «чувство гармонии человека с человеком, при котором один человек сливается духовно с другим человеком в одно целое настолько, что становится способным желать блага, счастья и развития этого другого человека ради него самого, а не ради себя» [2, с. 422].

Рассуждая о путях формирования нравственной любви, К.Н. Вентцель подчеркивает, что «первое и необходимое условие для ее развития заключается в том, чтобы научить человека рассматривать себя не как нечто изолированное от всего окружающего мира и противостоящее ему, но как составляющее с этим миром единое целое». Надо, чтобы человек научился во всех актах своей жизни становиться на точку зрения более или менее широкого целого, чтобы местоимение «мы» («для нас») играло в его сознании более значительную роль, чем местоимение «я» («для меня») [2, с.423].

Данные утверждения позволяют сделать вывод о том, что нравственное становление ребенка связано прежде всего с осознанием им своей сопричастности к жизни социума. Признание личностью «идеи цельности между ней и миром» определяют меру нравственного характера ее жизнедеятельности [2, с. 429]. Глубоко и многочисленными корнями личность внедрена в социальную жизнь, в связи с этим и «нравственные качества ее имеют социальное значение, в том смысле, что они обусловлены жизнью в обществе и играют социальную роль» [5, с. 333].

Следуя традиции, заложенной еще В.В. Зеньковским, К.Н. Вентцель также отмечает, что полноценное развитие личности невозможно вне социальных условий. Более того, «цена индивидуума бесконечно, безмерно возрастает, если он получает значение в общем ходе жизни человечества и мира» [2, с. 429]. Жизнь в своей сопричастности к жизни мира, всего человеческого общества является одним из условий существования и полного развития личности. Только «слив себя с человечеством, только сделав его делом своей жизни, личность сама сможет достигнуть наибольшей возможной для себя полноты развития, совершенства и нравственной ценности» [2, с. 460].

Представленные констатации дают основания утверждать, что в процессе социального развития ребенка исключительное значение приобретает умение человека не только мысли, чувства, но и, что самое важное, действия, носящие исключительно субъективный и личный характер, связывать с жизнью общечеловеческого целого. Иными словами, усилия каждого человека должны быть направлены на то,

чтобы сделать свою жизнь более богатой, ценной и содержательной не только для себя, но и во имя всего мирового целого. В связи с этим на первый план выходит идея общечеловеческой ценности жизни каждого индивидуума.

Наряду с развитием в детях чувства деятельной любви к людям педагог считает не менее значимым и **стремление к самосовершенствованию,** которое «приобретает тем большую нравственную значимость, чем более тесным образом оно связано с идеей служения личности общественным интересам» [1, с. 24]. В контексте идеи самосовершенствования возникает актуальный вопрос отношения личности к самой себе. Так, К.Н. Вентцель полагает, что личность в первую очередь должна смотреть на себя как на часть человечества, а также должна быть способна «в лице своем любить будущее солидарное, объединенное человечество» [2, с. 465]. Именно это, в понимании педагога, означает чувство собственного нравственного достоинства, тесно связанное с чувством любви к другим людям, существам, способным приобрести нравственную ценность [2, с. 466].

Одним из наиболее важных средств, «способствующих созданию высших духовных ценностей, является свободное духовное взаимодействие ребенка с окружающими его людьми на почве искания этих ценностей, их создания и сознательного воплощения в жизни». Из этого следует, что чем шире будет тот круг людей, в общении с которыми будет происходить поиск этих духовных ценностей, чем выше в смысле духовного творчества будут стоять эти люди на лестнице развития, тем скорее ребенок их найдет [4, с. 48]. Иными словами, степень духовного совершенствования личности определяется мерой его вхождения в творческую общественную группу, стремящуюся к духовному обновлению.

В рамках *учения о добродетелях* К.Н. Вентцель фокусирует пристальное внимание на тех, которые имеют непреходящее значение для социального развития ребенка. Так, по мнению мыслителя, к таковым можно отнести: любовь и неутомимое стремление к правде, справедливость, совесть. Каждая из перечисленных добродетелей требует, чтобы отдельная личность содействовала гармоническому взаимодействию людей, входящих в «единое целое». В таком обществе получат надлежащее развитие не только цели отдельной личности, но и цели, входящие в «стройную гармоническую систему общественной жизни» [5, с. 334]. Следовательно, сформированная система жизненных ценностей индивида способствует свободному всестороннему его развитию, но в той лишь мере, в какой это совместимо со свободной жизнью других людей и идеальными требованиями справедливой общественной жизни [5, с. 334–335].

По убеждению К.Н. Вентцеля, сама логика практической жизни требует от растущего человека, чтобы он становился личностью, способной к интеграции в систему общественных отношений. Вхождение в социальную среду осуществляется в процессе согласования волеизъявления отдельного человека с решениями других людей, в таком случае личные решения воли приобретают социальный характер и «становятся выражением общественной правды, то есть той правды, которая рождается из союза индивидуальных сознаний их взаимодействия» [5, с. 338]. Жизнедеятельность, соответствующая принципам гармоничной, солидарной общественной жизни, согласно точке зрения К.Н. Вентцеля, приобретает все более возвышенный и идеальный характер.

В русле исследуемой проблемы важно отметить, что личность мыслитель определяет как «часть целого, осознавшую свою роль, место и назначение в нем и стремящуюся все это сознательно осуществить на деле». Более того, личность, подчеркивал К.Н. Вентцель, является живым носителем всякой общественности, «фундаментом, на котором строятся высшие формы культуры».

Таким образом, «личность, достигшая высшей степени самобытности, самосознания и свободы, будет в то же время и личностью, которая в наибольшей степени чувствует свое глубокое родство с беспредельной жизнью всего человечества и мира, которая связана с этой жизнью самыми тесными и неразрывными нитями, которая живет с человечеством и миром одной общей жизнью» [2, с. 424]. Оторвать личность, «рассматриваемую в ее духовной физиономии, от социальной основы, на которой она вырастает, значит лишить ее жизни, обречь на духовную смерть» [5, с. 333]. Из этого следует, что непрерывное психическое взаимодействие, «обмен и влияние индивидуальных сознаний», составляющих социальную жизнь, выступают важнейшими условиями формирования личности ребенка.

Отсюда возможна констатация, суть которой состоит в том, что социальное развитие ребенка имеет двойную ценность. С одной стороны, данный процесс обеспечивает становление индивидуальности и уникальности конкретного человека. С другой стороны, оно способствует воспитанию личности, способной стать участником прогрессивного и всестороннего развития всего человеческого рода.

Между тем важно указать на ключевую идею о том, что работа личности для себя и для всего человечества должна носить свободный и сознательный характер. Следовательно, личность в философско-педагогических воззрениях К.Н. Вентцеля предстает как свободный деятель на поприще увеличения среди человечества солидарности и свободы. Чем личность свободнее от каких-либо цепей, тем большее значение она приобретает для развития и подъема жизни во всем

человечестве. Опираясь на точку зрения Г. Гефдинга, Вентцель утверждает, что «свобода является имеющим большое значение средством прогресса» [2, с. 459].

Признавая, что воспитание индивидуальной, свободной, независимой личности может казаться противостоящим и «враждебно настроенным» по отношению ко всему «человечеству и миру», педагог однако считает «мир и человечество той атмосферой, в которой только и может распуститься цветок индивидуальности» [4, с. 39]. Потребность в обосновании этой особенности обусловила вектор внимания на процессе вхождения ребенка в мир культуры.

Соглашаясь с точкой зрения, в соответствии с которой важным индикатором социального развития ребенка является его **приобщенность к культурному наследию**, К.Н. Вентцель, однако, яростно протестовал против тенденции, превращавшей ребенка «в привратника культуры, ее кладовщика». На первом месте в деле воспитания всегда должен стоять ребенок как высшая ценность и цель воспитания. В связи с этим мыслитель был убежден в том, что культура представляет собой лишь средство его развития. Поэтому систематическое и планомерное применение искусства, согласно позиции педагога, необходимо в целях «духовного возвышения и нравственного облагорожения личности» [1, с. 25].

Размышляя о воспитании ребенка в пространстве культуры, К.Н. Вентцель утверждал право каждой личности брать из общечеловеческого богатства лишь то, что необходимо для наиболее пышного расцвета и соответствует ее индивидуальным особенностям. Освоение личностью культурных ценностей, соответствующих ее «я», способствует раскрытию индивидуальности в максимальной полноте.

Данные высказывания педагога являются еще одним важным подтверждением предельно индивидуального характера процесса социального развития. Формирование полноценного члена общества происходит в ходе самостоятельной, творческой переработки культурного богатства, что в свою очередь позволяет сделать его личным достоянием, сокровищницей отдельной личности. Именно уникальность и неповторимость духовной жизни каждого человека определяют индивидуальность процесса его социального развития.

В деле воспитания педагог-гуманист призывал прежде всего заботиться о «наследниках», а не о «наследии», подчеркивая, что подлинной душой культуры является «внутренний человек», наполняющий смыслом любую культуру. Становление «внутреннего человека» происходит главным образом путем свободного внутреннего развития.

Признавая тот факт, что развитие ребенка, в том числе социальное, связано с познанием им окружающего мира и самого себя,

Вентцель рассматривал его как творческий процесс. По его мнению, познавать – значит «творчески переживать действительность». Иными словами, познание не есть отражение или копирование, это скорее творческое воспроизведение образа действительности. Примечательно, что в педагогическом учении К.Н. Вентцеля творческая переработка становится ведущим механизмом познания всех явлений окружающего мира.

Для создания атмосферы, благотворно влияющей на развитие ребенка, важно соблюдение ряда **принципов.** Среди них педагог особенно отмечает значимость **активного отношения ребенка к жизни**, природе, учебно-познавательной деятельности. Соответствие системы воспитания данному принципу определяет ее направленность на развитие самодеятельности, постепенно расширяющейся с ростом физических и духовных сил ребенка.

Значимость данного требования обусловлена, как это следует из размышлений К.Н. Вентцеля, тем, что процесс развития, в том числе и социального, наилучшим образом совершается путем свободного функционирования и «нестесненного обнаружения» способностей и потенциала каждой конкретной личности.

Указывая на необходимость расширения активности, педагог подчеркивал первостепенную значимость *активности в духовной жизни*, понимаемой им как развитие воли. Именно воля, согласно точке зрения педагога, представляет собой то «начало духовной жизни, благодаря которому все элементы ее связываются в одно гармоническое своеобразное целое, получая надлежащее развитие». Педагог определяет волю в качестве «сознательной целепоставляющей деятельности» [4, с. 43].

Центрируя внимание на целях, которые ставит перед собой личность, К.Н. Вентцель отмечает, что все они могут быть разделены на два больших класса: «на те цели, предметом которых является сама личность, и на те, предмет которых находится вне данной личности» [5, с. 323]. Особое значение приобретает стремление к объединению всех целей, которые ставит перед собой человечество и отдельные его члены, в одну стройную систему. В связи с этим педагог выдвигает в качестве первоочередной задачу установления гармонии между целями индивидуальной и общественной жизни личности. Требование гармонизации личных и общественных целей обусловлено прежде всего тем, что «каждый акт индивидуальной жизни тесно вплетен в сеть общечеловеческих отношений и играет роль в безграничной системе жизнедеятельности всего человечества» [5, с. 333, 339].

Примечательно, что расширение системы целей, а также укрепление гармонизации, цельности и единства внутри этой системы, по убеждению мыслителя, детерминирует рост и развитие самой

личности, ибо «ничто так не характеризует личность, как направления ее воли» [5, с. 340]. Совершенствование личностью системы жизненных целей также способствует выработке в себе «в наивысшей доступной степени того, что называется голосом совести» [5, с. 341]. Вместе с тем педагог подчеркивает, что развитие совести «как чувства того отношения, в котором данный наш поступок стоит к общей совокупности целей нашей жизни», а также развитие личности и самосознания идут параллельно друг с другом [5, с.340]. Причем развитие совести зависит от выработки самосознания и «роста личности». Данное убеждение педагога делает возможным вывод о том, что социальное развитие ребенка обусловливает становление его ценностных ориентаций.

Примечательно, что основным средством развития воли как способности сознательно ставить перед собой цели и стремиться к их выполнению педагог считает **творческий производительный труд**. Более того, свободный разнообразный труд также обеспечивает «гармонически расширяющийся рост самой личности» [4, с. 44]. Правомерность данного высказывания мыслителя подтверждается тем, что каждый этап трудовой деятельности требует участия всех сторон человеческой природы, приводит в действие чувства и идеи, интеллект и фантазию. Вместе с тем трудовая активность побуждает к сознательному расширению объема знаний. В этом случае образование становится живым, неотъемлемым достоянием и богатством личности, которым она умеет пользоваться и распоряжаться. Активизация воспитательного и образовательного потенциала труда, по мнению, К.Н. Вентцеля, ведет «к творчеству подлинных и настоящих духовных ценностей жизни».

В контексте идеи социального развития ребенка важно понимать, что творческий производительный труд в первую очередь становится не только средством выработки, но и формой выражения нравственных ценностей, установок и принципов личности.

В русле исследуемой проблемы особый интерес вызывает точка зрения мыслителя, в соответствии с которой «труд отдельной личности должен принять форму общественного труда, общественного служения, что придает ему характер святости» [5, с. 336].

Следование по указанному педагогом пути будет способствовать развитию «собственной работы мысли и созданию на личном опыте свободной творческой религии и нравственного идеала» [3, с. 116]. Самобытное и самостоятельное творение высших духовных ценностей, познание «внутреннего храма» предопределяет достижение главной цели воспитания, выражающейся в осознании ребенком своей самодержавной уникальной личности, а также в ясном понимании

неразрывности связи, существующей между ним и необъятной вселенной.

Между тем в организации воспитательного процесса приоритетное внимание предполагалось уделять **организации жизни детского коллектива на основах самоуправления.** Следовательно, самостоятельность, инициативность и ответственность являются основополагающими качествами личности, способной к совершенствованию себя и общества.

Не менее важным представляется **формирование творческого отношения воспитанника к самому себе и к той общественной жизни, которая его окружает,** что выражается в его способности смотреть на каждый проведенный день жизни как на продукт его творчества или художественное произведение. Соблюдение указанного педагогом принципа предполагает искоренение мертвой культуры шаблонов и подражателей.

Представляется значимым, что разработанные принципы являются ключевыми при создании системы воспитания, основанной на идее социального развития ребенка, а также имеют важное методологическое значение для современной образовательной практики.

Однако в контексте формирования социально развитой личности трудно переоценить **роль и значение семьи** как важнейшего института воспитания ребенка. В педагогическом учении К.Н. Вентцеля провозглашается необходимость коренных изменений и переустройства семьи на новых началах. Так, семья, по убеждению мыслителя, должна стать естественным и свободным союзом равноценных лиц. Естественным ее базисом признается взаимная любовь и уважение друг друга. Ключевым условием для существования подобного союза свободных творческих людей является отказ родителей от своей власти, низвержение принципа абсолютной власти взрослых над подрастающим поколением. Это также будет выражаться в возможности активного участия детей в «строительстве семейной жизни» и вмешательстве во все события, происходящие в ней.

В русле исследуемой проблемы актуальным является **вопрос и о роли педагога** в процессе формирования личности ребенка. Так, ученый полагал, что задача его заключается прежде всего в предоставлении ученику «ясного понимания природы человеческой личности, а также законов развития как индивидуальной, так и общественной жизни, что означает дать существенный материал, из которого путем творческой работы мысли ребенок построит свой нравственный идеал» [2, с. 444]. Пробуждение творческой мысли, а не предоставление шаблонных готовых форм приведет к выработке из ребенка истинно нравственного существа [2, с. 445].

Приведенная трактовка миссии педагога как уникального посредника между обществом и растущей личностью позволяет утверждать, что К.Н. Вентцель формулирует принципиальное положение о незаменимости учителя в процессе формирования личности ребенка. Создание соответствующей педагогической атмосферы, ориентированной на социальное развитие ребенка, является важнейшим предназначением учителя.

В русле размышлений о значении педагога Вентцель сформулировал цель воспитания, которая, по его убеждению, заключается не в привитии ребенку некоторых этических идеалов, а в создании условий для самостоятельного формирования нравственных императивов, свободной нравственной воли. Иными словами, в центре педагогической деятельности находится проблема обеспечения субъективирования личностью безусловных ценностей.

Вместе с тем важно понимать, что развитие картины мира ребенка неразрывно связано с **ростом его умственных способностей.** Только «находясь на известной высоте научного и философского развития, вооруженный богатым запасом знаний о природе и историческом развитии человечества, полагал К.Н. Вентцель, человек научается становиться на точку зрения всего мира и человечества» [2, с. 426]. Отсюда следует принципиальный вывод о том, что формирование представлений об обществе, становление нравственной воли возможно при условии активного участия ребенка в учебно-познавательной деятельности, организатором которой является педагог.

Вместе с тем К.Н. Вентцель настаивал на том, что «стремление к знаниям безмерно увеличивается, если при процессе усвоения знания никогда не утрачивается его связь с общим прогрессивным развитием жизни». В ходе интеллектуального развития ребенка в нем будет крепнуть сознание той великой силы, «которую знание дает в руки человеку для поднятия, возвышения и облагорожения общего строя человеческой жизни» [1, с. 23]. В контексте исследуемой проблемы стоит подчеркнуть, что и в вопросах умственного развития ребенка во главе угла находится проблема прикладной значимости знаний и их «соприкосновения с живыми задачами современности» [1, с.25].

Создание оптимальной воспитывающей и обучающей среды, согласно точке зрения мыслителя, в первую очередь должно быть направлено на активизацию внутреннего потенциала каждой отдельной личности. Более того, К.Н. Вентцель вменял в обязанность педагогов освобождение развития ребенка от всех «уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие», а также предоставление полной свободы развития и жизни [4, с. 31].

Между тем важным признаком подлинной и полноценной системы воспитания является ее направленность на каждого

конкретного ребенка. Так, К.Н. Вентцель был убежден в том, что свободное воспитание должно быть основано на многообразии, «доведенном до самых крайних возможных пределов», а «систем воспитания должно быть столько, сколько существует детей» [4, с. 33]. Однако мыслитель утверждает, что теория свободного воспитания предполагает не только индивидуализацию воспитания, т. е. приспособление к индивидуальным особенностям каждого ребенка, но в первую очередь «развитие индивидуальности, выработку творческой личности и освобождение творческих сил в ней» [3, с. 11]. Стремление педагога понять своеобразие, уникальность, неповторимость данной конкретной индивидуальности, а также сделать все возможное для ее максимального развития в представлении К.Н. Вентцеля является важнейшей задачей воспитания.

Для соответствия указанным выше требованиям важно, чтобы «сердце воспитателя было исполнено искренней и глубокой любви к тому конкретному ребенку, с которым ему приходится иметь дело» [4, с.33]. Между тем важно отметить принципиальную позицию педагога, выражающуюся в следующем высказывании: «любить доброго, хорошего ребенка – не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребенка – вот где познается истинное призвание воспитателя» [4, с. 34]. Последнее замечание К.Н. Вентцеля можно вполне правомерно рассматривать как непреходящую педагогическую максиму, потребность и способность учителя, следование которой является одним из важнейших признаков гуманистической направленности его как личности и профессионала.

Но для создания условий, благотворно влияющих на процесс становления личности, одного проникновения любовью к данному конкретному ребенку недостаточно. В связи с этим педагог подчеркивает, что необходимо еще и постоянное непрерывное наблюдение за ребенком, «свободным от насилия и гнета». Данное требование детерминирует важность развития у учителя *педагогической наблюдательности,* представляющей собой особое профессиональное качество. Наблюдение, с точки зрения педагога, означает прежде всего невмешательство, которое, в свою очередь, соотносится с предоставлением свободы. Из этого следует, что К.Н. Вентцель в русле размышлений о свободном воспитании представляет идею, в соответствии с которой творческое, формирующее начало скрыто в самом ребенке. Следовательно, миссия педагога состоит в «деятельном содействии тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, принял путем самопроизвольного роста и развития ясные, резко выпуклые и отчетливые формы» [3, с. 9].

Таким образом, в пределах собственной философии образования и воспитания ученый обосновал ключевые *индикаторы* социального развития ребенка, среди которых следует особо выделить нравственную любовь к другим людям; стремление к самосовершенствованию во имя достижения общественных целей; поиск высших духовных ценностей, осуществляющийся в ходе интеграции в систему социальных отношений; творческое приобщение к культурному наследию; участие в производительной трудовой деятельности.

Вместе с тем феномен педагогической свободы и творчества, предложенный К.Н. Вентцелем, логично рассматривать в качестве основания для построения системы воспитания, ориентированной на социальное развитие ребенка. Проведенный анализ педагогических воззрений К.Н. Вентцеля позволяет утверждать, что свобода и творчество являют собой органически взаимосвязанные, ключевые ценностные страты, детерминирующие цель, содержание и результаты социального развития ребенка. С позиций современного методологического знания можно также констатировать, что творческое моделирование педагогического пространства, в котором семья и школа создают оптимальные условия для свободного раскрытия индивидуальных возможностей личности, является фактором ее социального развития.

Список литературы

1. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. М., 1906. 292 с.
2. Вентцель К.Н. Педагогика творческой личности // Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. М.: Кузнецкий Мост, 1912. Т. 2.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сборник избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко. М.: АПО, 1993. 169 с.
4. Вентцель / сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. 214 с.
5. Вентцель К.Н. Этика творческой личности // Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. М.: Кузнецкий Мост, 1911. Т.1

THEORETICAL-CONCEPTUAL APPROACHES TO THE SOCIAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN TEACHERS VIEWS K.N. VENTZELYA

E.V. Teplyakova

Tver State University

From the standpoint of modern methodological knowledge marked and substantial describes the key indicators of social development of the child in the pedagogical teaching K.N. Ventzelya.
***Keywords**: personality, child's social development.*

Об авторах:

ТЕПЛЯКОВА Екатерина Владимировна – аспирантка кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: katvolodi@mail.ru

УДК 378.18-005.336

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ РАБОТЫ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)

Д. А. Хорват

Национальный исследовательский университет «МИСиС», г. Москва

Рассматривается проблема педагогической организации культурно-досуговой работы среди студенческой молодежи в условиях социокультурной образовательной среды как механизма реализации в вузах компетентностного подхода, ставшего одним из основных требований к качеству современного образования. Проведен анализ культурно-досуговых предпочтений студенческой молодежи, способствующий лучшей организации культурно-досуговой работы в вузе, что связано с одной из основных целей образования – социализацией человека, его трудовой занятости, организации им свободного времени как одним из требований ФГОС ВПО по формированию как профессиональных, так и общекультурных компетентностей, направленных на развитие личности студента.

Ключевые слова: *компетентностный подход, педагогическая организация, культурно-досуговая работа, общекультурные компетентности, культурно-досуговая компетентность.*

Реформы, проводимые в последние годы как на европейском, так и на российском образовательном пространстве, оказывают значительное влияние на систему образования России в целом. Сущность данных реформ связана прежде всего с изменением формата государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и их переходом к федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС ВПО) нового поколения, реализация которых осуществляется в рамках компетентностного подхода.

Компетентностный подход, направленный на развитие компетентностей студентов на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности [3], в основном относится к цели и результату образования, что в значительной мере определяет и его содержание [4, с. 22]. Зарубежная практика показывает, что компетентностный подход выступает как основа для построения учебных планов и программ, которые представлены понятиями «компетентность», «компетенция», классификациями компетенций, критериями оценки

компетентностей, условиями и средствами их формирования. Данный подход определен и в отечественной нормативно-правовой базе. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» выделяются основные подходы к развитию культурно-досуговых компетентностей субъектов воспитательного процесса вместе с такими важными задачами образования, как формирование ценностно-смысловой ориентации человека в мире, гражданственности, толерантности, норм социального взаимодействия, создание здоровьесберегающей среды и т. д., что также транслируется в образовательный процесс, в том числе технических вузов [5; 6].

При этом стоит отметить, что заданные ФГОС ВПО общекультурные компетентности могут быть сформированы у студентов как через преподавание учебных дисциплин, так и посредством специально организованной воспитательной, в т. ч. культурно-досуговой работы, роль которой как мощного фактора формирования, развития и самореализации личности рассматривается во многих фундаментальных исследовательских трудах.

Так, в одном из последних исследований в области досуговой деятельности Р. Н. Азарова представляет досуг в контексте социально-культурной компетенции, направленной не только на формирование профессионального взгляда на досуг как на важнейший компонент жизнедеятельности молодежи, но и на его организацию с точки зрения духовно-нравственных и социально значимых ориентиров [1, с. 51]. Средства досуговой работы позволяют расширить область социокультурного воздействия на молодежь, принимая во внимание ее ценностные ориентации в современных условиях в контексте социально-педагогической деятельности [10, с. 17].

Опираясь на основополагающие в нашем исследовании личностно-деятельностный и компетентностный подходы, широко представленные в работах И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. В. Хуторского и других исследователей, возможно охарактеризовать культурно-досуговую работу среди студенческой молодежи как условие для формирования культурно-досуговой компетентности в составе общекультурных компетентностей студентов вуза в виде результата образования в контексте требований ФГОС ВПО.

Культурно-досуговая компетентность обучающихся представляет собой интегративное свойство их личности, наполненное собственным социокультурным опытом и способное осуществить самоутверждение, самовыражение, самореализацию через культурно-досуговую деятельность [8, с. 5]. Компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности определяется как совокупность знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, позволяющих культуросообразно

организовать свое свободное время. Критерием ее сформированности может служить степень готовности к культурно-досуговой деятельности [9, с. 21].

Акцентуация на формирование культурно-досуговых компетентностей субъектов воспитательного процесса технического профиля обусловлена тем, что эти субъекты характеризуются особым складом ума и типом мышления. Наряду с профессиональными компетенциями для студентов технических направлений подготовки крайне важно формирование общекультурных компетенций для более полного их включения в широкий социокультурный контекст. В связи с переходом российского высшего образования на двухуровневую модель (бакалавр–магистр) в учебных планах подготовки бакалавров по техническим направлениям сокращается (а часто и вовсе исключается) обучение по дисциплинам социально-гуманитарного цикла (философия, история, культурология и т. д.). Поэтому формированию этих дополнительных компетенций должна способствовать организация культурно-досуговой работы в условиях социокультурной образовательной среды технического вуза, которая, по мнению многих современных исследователей, оказывает многомерное и решающее воздействие на формирование и развитие личности [7, с. 10], являясь необходимым компонентом целостного механизма профессиональной социализации, источником коллизий, жизненно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, мышления и профессионального поведения специалиста [2, с. 18].

Существующие тем не менее нормативно-правовые документы, ставя вопрос о важности культурно-досуговой работы, не рассматривают проблему ее педагогической организации в вузе.

С целью выявления культурно-досуговых предпочтений студенческой молодежи и связанных с этим вопросами организации культурно-досуговой работы в социокультурной образовательной среде вуза нами было проведено анкетирование студентов, обучающихся в техническом вузе. Анкетирование проводилось в марте–апреле 2011 г. на базе Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» (НИТУ «МИСиС»). В качестве респондентов выступали студенты I-IV курсов разных специальностей и преподаватели. В целом нами опрошено 354 студентов (I курс – 75, II – 111, III курс – 76, IV курс – 92) и 37 преподавателей.

Нами был поставлен один из важных вопросов, направленных на выявление социально значимого характера досуга студенческой молодежи для организации в дальнейшем культурно-досуговой работы в вузе: *«Какие ценности, на Ваш взгляд, формирует культурно-досуговая работа в вузе?»*. Результаты приведены в табл. 1.

Результаты ответов на вопрос

Варианты ответов	Субъект – «Студенты», %					Субъект – «Преподаватели», %
	I курс	II курс	III курс	IV курс	Всего	
Чувство патриотизма и любви к вузу и выбранной профессии	42,7	23,4	25,0	27,2	28,8	45,9
Потребность в образовании	57,3	59,5	60,5	47,8	56,2	54,1
Потребность в дружбе и общении	60,0	59,5	63,2	70,7	63,3	59,5
Профессиональная карьера	40,0	48,6	40,8	55,4	46,9	43,2
Создание семьи	16,0	6,3	3,9	9,8	8,8	8,1
Любовь и т. д.	14,7	9,9	2,6	19,6	11,9	8,1
Другие варианты	2,7	3,6	1,3	4,3	3,1	5,4

Анализ ответов на основании заданного в анкете вопроса показал, что большинство опрошенных студентов (63,3 %) ставят на первое место «потребность в дружбе и общении», воспринимают, таким образом, вузовскую социокультурную образовательную среду как пространство для общения. Причем процент выбравших данный ответ увеличивается от 1-го к 4-му курсу, а именно восприятие общения как ценности увеличивается у студентов по мере накопления опыта обучения в вузе. С одной стороны, такое мнение студенческой молодежи усложняет решение задачи по педагогической организации культурно-досуговой работы, выработке ее программного обеспечения в вузе, с другой – укрепляет нашу позицию по изменению характера организации досуговой деятельности студентов в новой образовательной парадигме с точки зрения его социально значимого содержания.

Больше половины из числа опрошенных студентов (56,2 %) отмечают «потребность в образовании». При этом доля выбравших этот вариант ответа немного увеличивается от 1-го курса к 3-му (с 57,3 до 60,5 %), а на 4-м курсе резко снижается (более чем на 12 %). Это можно объяснить тем, что получив к 4-му курсу значительный объем знаний и опыта, осознавая, что обучение подходит к завершению, студенты больше думают о дальнейшей профессиональной карьере, что также подтверждается результатами (именно о профессиональной карьере говорят 55,4 % студентов 4-го курса, тогда как средняя доля выбравших этот ответ на 1–3-х курсах составляет намного меньше – 43 %).

Чувство патриотизма и любви к вузу и выбранной профессии выбирают меньше трети опрошенных студентов. Однако доля ответов на 1-м курсе почти в 2 раза превышает выбор студентами 2–4-х курсов, что объясняется «переходным» состоянием студента на 1-м курсе, отсутствием опыта нахождения в образовательной социокультурной среде вуза.

Другие варианты ответов – «создание семьи» и «любовь» – выбирают соответственно 8,8 и 11,9 % студентов, причем ответы студентов на 1-м и 4-м курсах значительно превышают аналогичные показатели на 2-м и 3-м курсах. Это возможно объяснить пребыванием студентов 1-го курса в «пограничном» состоянии (от школы к вузу и от вуза к карьере соответственно), когда эти ценности приобретают большее значение, чем при «полном погружении» в учебный процесс на 2-м и 3-м курсах.

На поставленный нами вопрос отвечали и преподаватели. Так, среди преподавателей большинство из них, как и студенты, выбрали следующие варианты ответов:

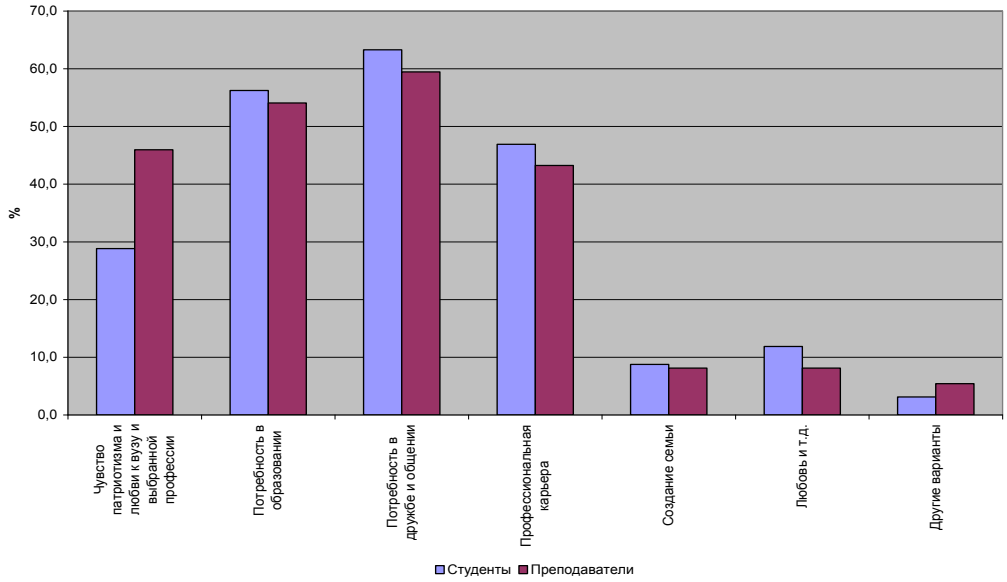
- «потребность в дружбе и общении» (59,5 %);
- «потребность в образовании» (54,1 %);
- «профессиональная карьера» (43,2 %).

Полученные результаты, таким образом, говорят о близости взглядов студентов и преподавателей на цели образования.

Тем не менее выбор преподавателями такого варианта ответа, как «чувство патриотизма и любви к вузу и выбранной профессии», намного выше, чем у студентов (45,9 % против 28,8 %). Это можно объяснить тем, что преподаватели, продолжительное время проработавшие в своем вузе, оценивают его воспитательные возможности, в том числе средствами культурно-досуговой работы, намного выше, чем студенты, проводящие в этом вузе ограниченный отрезок своей жизни.

Следует отметить, что значительное количество преподавателей, знакомых с организацией культурно-досуговой работы в вузе, придают важное значение этой работе, указывая, однако, на причины низкого уровня ее организации: недостаточное финансирование и отсутствие соответствующей инфраструктуры; недостаток профессиональных кадров и незаинтересованность администрации, в том числе самих преподавателей, в организации культурно-досуговой работы.

Для наглядности представим описанные выше результаты в виде гистограммы (см. рисунок):



Анализ практики деятельности российских вузов в области культурно-досуговой работы показывает, что педагоги, в том числе организаторы этой деятельности, испытывают существенные затруднения и допускают ошибки при организации культурно-досуговой работы. В этой связи нами выявлены следующие причины возникновения организационно-педагогических ошибок в данном процессе:

- представление о воспитательном потенциале культурно-досуговой работы среди студенческой молодежи как о личном деле молодых людей, преувеличение степени их самостоятельности и досуговой компетентности, ведущие к индифферентному отношению педагогов к проблемам досуга студентов, низкой мотивации на оказание педагогической поддержки при организации культурно-досуговой работы в вузе;

- представление о досуге как о деле, не требующем специальной подготовки субъекта к этой деятельности, проявляющееся, в частности, в однообразии форм и содержании культурно-досуговой работы среди студенческой молодежи;

- отсутствие знаний о досуге студенческой молодежи и способах его организации, что порождает ошибку досуговой некомпетентности (неумение дать консультации о том, как провести досуг); методические просчеты, связанные с непониманием особенностей молодежной субкультуры;

- отсутствие культурно-досугового компонента в системе профессиональной деятельности педагога по формированию готовности студентов к профессиональному становлению и развитию, что влечет к возникновению ошибки игнорирования воспитательного потенциала культурно-досуговой работы и сужению арсенала педагогических средств профессиональной подготовки.

Таким образом, по результатам данного исследования можно сделать вывод, что культурно-досуговая работа является важнейшим воспитательным потенциалом социокультурной образовательной среды высшего учебного заведения, а в основу эффективного процесса педагогической организации культурно-досуговой работы студента может быть положен подход, связанный с целенаправленной педагогической организацией как учебного процесса в вузе, так и внеучебного.

Однако несмотря на потребности значительной части студенческой молодежи в организации культурно-досуговой работы, механизм ее педагогической организации развит пока слабо, что позволяет рассматривать культурно-досуговую работу среди студенческой молодежи как условие для формирования культурно-досуговой компетентности в составе общекультурных компетентностей студентов вуза в виде результата образования в контексте требований ФГОС ВПО.

Список литературы

1. Азарова Р. Н. Социально-педагогическая организация досуговой деятельности учащейся молодежи: дис. … д-ра пед. наук. М., 2005. 373 с.
2. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. … д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 71 с.
3. Жукова М. Н. Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. 10 сентября. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-10.htm. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 г. № 393.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. М.: Распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 163-р.
7. Морозова Н. А., Жуковская М. Э. Моделирование и экспертиза образовательной среды вуза при проектировании компетентностно-ориентированной основной общеобразовательной программы высшего профессионального образования. Образовательный модуль для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 46 с.
8. Шевченко С. А. Формирование культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 13 с.
9. Электронный ресурс. URL: http://izumrud-scool.ucoz.ru/Documents/Proekt.doc.
10. Юзефавичус Т. А. Проблемы социальной работы с молодежью: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: «Академия», 2010. 208 с.

THE PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE WORKS AMONG STUDENT`S YOUTH IN CONDITIONS OF SOCIAL AND CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (ON EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITY)

D.A. Khorvat

National University of Science and Technology “MISiS”

The article considers a problem of the pedagogical organization of cultural and leisure works among student`s youth in conditions of social and cultural educational environment as a mechanism of realization competence approach in higher school, which has become to one of the main requirements to quality of modern education. The analysis of cultural and leisure preferences of student youth was carried out, promoting a better organization of cultural and leisure works in higher school, which connected with one of the main educational objectives – socialization of the person, its labor employment, the organization of free time that is one of requirements of FGOS VPO for formation both professional and common cultural competences directed on development of student`s person.

***Keywords**: the competence approach, the pedagogical organization, the cultural and leisure work, common cultural competences, the cultural and leisure competence.*

Об авторах:

ХОРВАТ Дмитрий Александрович – начальник управления культуры и молодежной политики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (119049, Москва, Ленинский пр., д.4), e-mail: dkmisis@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 388-396

УДК 172.15:316.7

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

А.Г. Черняк

МСК «Университет», институт психологии, г. Москва

Статья посвящена опыту осмысления в гуманитарных науках проблем патриотизма и феномена поликультурности, а также особенностям формирования патриотических чувств в условиях поликультурного общества.

Ключевые слова: *патриотизм, поликультурное общество, этническая идентичность, национальная культура.*

Среди наиболее значимых социокультурных факторов, влияющих в современных условиях на процесс образования подрастающих поколений, следует назвать динамично развивающуюся поликультурную среду. Процессы глобализации, активного взаимодействия и взаимовлияния этнических культур и иные реалии постиндустриального общества требуют нового осмысления многих социально-педагогических явлений, в том числе и феномена воспитания.

В настоящее время можно констатировать, что в педагогической науке, с одной стороны, происходит активный анализ существующих концепций воспитания, а также опыта их реализации, с другой – поиск его новой парадигмы. В начале XXI в. наиболее серьезный анализ ценностей как основы для определения сущности и целей воспитания сделан Н.Д. Никандровым, который подчеркивал, что цель социализации и воспитания – «патриот России, ориентированный на приоритет национальных российских ценностей при уважении ценностей иных культур; стремящийся в разумных пределах сочетать личные интересы и интересы общества, государства и других людей…» [6, с. 166]. Автор принципиально отмечает, что в процессе воспитания следует избегать как крайностей авторитарных, так и гуманистических концепций, а общество и воспитатели должны оставить за собой право руководить процессом воспитания, не попуская это в руки средств массовой информации, стихии рынка, «модным» и конъюнктурным идеям от педагогики. В контексте нашего исследования особое значение приобретают изложенные педагогом положения о приоритетности

патриотического воспитания, а также ответственности общества в целом и образовательных институтов за его эффективность.

Подчеркивая значимость воспитания у подрастающих поколений патриотизма для общества и государства, следует отметить тот факт, что патриотизм как основополагающее социальное чувство, связывающее поколения, является необходимым условием целостности общества и государственной безопасности. Причем в условиях поликультурного общества патриотические настроения приобретают особую значимость, как условие культурно-этнического самосохранения народа.

Вместе с тем следует констатировать, что в современных условиях объективно обусловленного сближения стран и народов, усиления процессов интеграции, которые характеризуются активным взаимопроникновением этнических культур, в принципиально новом ракурсе проявляет себя проблема формирования патриотических чувств у подрастающих поколений и молодежи. Причем реалии диалога культур в поликультурной среде сегодня как могут сыграть роль катализатора развития отдельной личности и общества в целом, так и стать причиной стирания этнической идентичности и, следовательно, нивелирования патриотических чувств, что равносильно социокультурному самоуничтожению народа. Социальная практика убедительно демонстрирует, что государственная политика, лишенная идеи патриотического воспитания молодежи, с одной стороны, ведет к разрушению основополагающих гражданских институтов, с другой стороны, порождает феномен национализма в его многообразных проявлениях.

Таким образом, отмечая актуальные для современного этапа развития российского общества задачи воспитания в целом, никоим образом нельзя игнорировать решение задач патриотического воспитания. Причем перед педагогической наукой стоит задача обоснования новых подходов в патриотическом воспитании, которые в полной мере отвечают вызовам современного поликультурного общества.

Исследование проблемы патриотического воспитания в условиях поликультурного общества, по нашему мнению, следует осуществлять по двум основным направлениям. Во-первых, считаем необходимым осуществить анализ эволюции содержания понятия «патриотизм» в общественном сознании, что позволит не только понять его сущностные характеристики в прошлом, но и выявить его значимые стороны в контексте современного этапа развития поликультурного общества. Во-вторых, следует проанализировать опыт изучения поликультурного общества в контексте его влияния на процесс формирования и развития личности.

Значительный вклад в осмысление феномена патриотизма на современном этапе внесли А.А. Крупник, В.И. Лутовинов, Е.Г. Родионов, С.Л. Рыков, А.С. Рыбчинчук, В.А. Сухарев, В.В. Макаров, Ю.Н. Трифонов, Н.Е. Хворов. Анализ работ исследователей позволяет утверждать, что на современном этапе развития педагогической науки трактовка данного термина характеризуется многовариантностью, разнообразностью и неоднозначностью. Во многом это объясняется сложной природой самого явления, многоаспектностью содержания патриотизма, неординарностью его структуры, многообразием форм проявления. Кроме того, проблема патриотического воспитания рассматривается авторами в различных исторических, экономических и политических условиях, а также в зависимости от их личной гражданской позиции.

В работе «Патриотическое воспитание молодёжи в современных условиях: проблемы и направления их решения» В.И. Лутовинов и В.Г. Родионов предпринимают убедительную попытку выделить все многообразие подходов к пониманию патриотизма и их классифицировать.

Во-первых, авторы отмечают, что в социально-педагогических исследованиях патриотизм рассматривается как возвышенное чувство любви к Родине [4, с. 104]. Однако следует отметить, что данный подход ограничивается уровнем эмоционального отражения, проявления любви к природе, родному краю, отчему дому. Нельзя не согласиться, что, как правило, таким является обычное понимание патриотизма многими людьми, в том числе и большинством студенчества.

Во-вторых, В.И. Лутовинов и В.Г. Родионов подчеркивают, что наряду с эмоциональной стороной рассматриваемое направление включает и деятельностный момент. В данном направлении научных исследований интерпретация понимания патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству. Это чувство, по мнению авторов, должно побуждать личность, группу, нацию к активным действиям. Такого рода деятельность является непременным условием истинного патриотизма. Отмечая значимость деятельностной стороны патриотизма, В.В. Макаров сделал вывод о том, что «только социальное действие.. нацеленное на передовые идеалы, и позволяет судить о содержании чувств человека, обращённых к Отечеству. Именно действие делает патриотизм реальным звеном функционирования социальной системы» [5, с. 111].

Интерпретация современных концепций патриотического воспитания позволяет утверждать, что в их основе лежит идея возрождения России через развитие и укрепление системы государственных институтов, сделана попытка преодолеть

противостояние государства обществу, личности и т.д. Благо государства, являясь приоритетной целью современных концепций, выступает основным условием реализации возможности и необходимости укрепления семьи, восстановления прав человека и т.д. Важно подчеркнуть, что в современных исследованиях проблемы патриотического воспитания, гражданственности исследуются как социально-нравственная ценность, требующая переосмысления содержания в новых социально-экономических условиях. Основная задача гражданско-патриотического воспитания на современном этапе рассматривается как возрождение чувства истинного патриотизма, которое понимается как важнейшая духовно-нравственная и социальная ценность.

Результаты современных исследований позволяют констатировать зависимость содержания гражданско-патриотического воспитания от особенностей, динамики и уровня развития нашего общества, состояния его экономической, духовно-политической и других сфер жизни. Современное образование и воспитание все более характеризуется такими принципиально новыми чертами, как динамизм и вариативность.

Вместе с тем результаты социологических, педагогических и психологических исследований свидетельствуют о том, что молодежь на современном этапе в своей массе негативно относится к общественной деятельности и необходимости исполнения гражданского долга.

В контексте изучаемой проблемы особый интерес вызывает работа В.В. Гладких, в рамках которой автор утверждает, что патриотическое воспитание на современном этапе следует рассматривать как «формирование у человека важнейших духовных ценностей, отражающих специфику национального самосознания, образа жизни, миропонимания и ответственности за судьбу Родины». В контексте уточнения содержания понятия «патриотическое воспитание» исследователь убедительно обосновывает его особенности [2, с. 21].

Осмысление процесса воспитания вообще и процесса воспитания патриотизма в частности в условиях развития поликультурной среды детерминирует необходимость изучения результатов исследований феномена поликультурного общества.

Анализ работ в области философии, культурологии, педагогики и других социальных наук, посвященных проблемам культуры, многообразия культур, поликультурной среды, а также обучения и воспитания в новых реалиях, для которых характерно повышение уровня культурного многообразия, позволяет утверждать, что рельефно выраженный интерес к проблеме воспитания в условиях поликультурного общества возникает лишь во второй половине XX в.

Однако вопросам воспитания патриотизма в условиях поликультурной среды исследователи стали уделять незначительное внимание лишь в начале XXI в.

В философии методологической основой исследований культурного многообразия послужили так называемые циклические теории культурного развития, которые впоследствии оказали сильное влияние на исследования проблем развития общества, культуры, цивилизации. При этом под культурными циклами понимается определенная последовательность фаз изменений и развития культуры, которые закономерно следуют одна за другой. Среди представителей циклизма необходимо назвать Н. Данилевского, который в своей книге «Россия и Европа» выделяет десять культурно исторических типов и фазы цикла их изменения. Данилевский стал родоначальником циклических теорий в современной историографии и науки о культуре. За ним следовали О. Шпенглер, А. Тойнби, П. Сорокин, Л. Гумилев. Общим для них и других приверженцев циклического взгляда было представление об «исторических индивидуальностях», каковыми являются все культурные целостности, и о наличии жизненного цикла у каждой из этих целостностей.

Циклические теории и функционализм изменили представления о культурах, обусловили их существенное отличие от тех, которые были выработаны в рамках эволюционной парадигмы. Во-первых, каждая культура рассматривалась как ценность сама по себе, безотносительно к тому, какое место в эволюционной пирамиде она занимает. А поскольку в работах функционалистов было показано, насколько сложным образованием является любой культурный организм, то стало невозможным разделение культур на высокоразвитые и примитивные. Культуры, которые благодаря представлениям об эволюционной лестнице воспринимались как менее совершенные, стали изучаться как другие, имеющие отличие. В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что именно в исследованиях философов был сделан вывод о равноценности этнических культур. Принципиальным для формирования у новых поколений патриотических чувств в современных условиях поликультурного общества является понимание молодыми людьми того факта, что нет более или менее совершенных национальных культур. Следовательно, патриот не станет пренебрегать достижениями культуры иных народов. Он воспримет их не как лучшие или худшие, а как иные.

Интересным в контексте изучаемой проблемы является вывод исследователей о том, что одним из условий понимания иной культуры является способность к культурной самоидентификации, иначе говоря, понимание ценностей иной культуры возможно только в том случае, если индивид способен осознать свои национальные культурные

ценности. На эту проблему еще в начале XX в. обратил внимание Н. Бердяев в книге «Судьба России», где подчеркивается тезис о национальной и культурной идентификации как необходимом условии понимания иной культуры. «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, – пишет Бердяев, – как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустился бы. Национальный человек больше, а не меньше чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [1, с. 95]. Эту же мысль в своих работах неоднократно подчеркивали Н.О. Лосский, В. Соловьев и другие представители православной философии [3, с. 238–353].

Сегодня выводы о возможности понимания иной по отношению к исследователю культуры только через национально-культурную самоидентификацию не вызывают сомнения. Научные исследования последних десятилетий все чаще обращаются к механизмам культурно-национальной идентификации, ее роли в становлении и развитии личности и общества. Особое внимание проблеме уделяется в социологических и педагогических исследованиях, т. к. именно эти научные дисциплины, благодаря специфике своего предмета, разрабатывают механизмы межкультурных контактов и их последствий для отдельной личности и культурно-этнических сообществ.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что воспитание патриотических чувств в условиях поликультурного общества должно опираться на формирование и развитие этнической идентичности у индивидов. Во-первых, это является необходимым условием формирования чувства сопричастности личности к прошлому, настоящему и будущему своего народа, что значимо для патриотического чувства. Во-вторых, этническая идентичность есть значимое условие для приобретения опыта осознания ценностей национальной культуры вообще. В-третьих, опыт осмысления этнической идентичности индивидом открывает для него возможность понимания данного феномена как универсального процесса, присущего всем представителям всех этносов.

Следует обратить внимание и на тот факт, что философия изучает культуру как всеобщую характеристику мира как целого. Философское понимание культуры есть осмысление выраженного в ней стремления к безграничности и универсальности человеческого развития. Для философа способность мира как бы «излучать» из себя человеческий смысл характеризует его как явление культуры. С точки зрения философии, культура есть мир, в котором человек находит себя [8, с. 350].

Соглашаясь с авторами, можно сделать вывод о том, что если патриотическое воспитание предполагает одним из своих направлений формирование у индивида представлений о своей национальной культуре, то, следовательно, оно же неизбежно решает задачу самопознания индивидом себя посредством культуры.

Выводы исследователей философии культуры позволяют говорить о ряде необходимых требований к организации процесса патриотического воспитания. К этим требованиям относятся создание условий для равноценного диалога представителей различных культур; этнокультурной идентификации; признания равноценности этносов; понимания иного.

Значительный вклад в изучение поликультурного общества внесли этнографы. Именно в рамках этнографических работ сделаны заключения о ценности всего культурно-исторического наследия человечества во всех его проявлениях, даже если они не принимаются и не понимаются европейцем. Значительный вклад в развитие отечественной этнографии внесли Б.В. Андрианов, Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, А.Ф. Дащдамиров, Н.И. Конрад, С.А. Токарев, В.В. Иванов, В.А. Тишков, Ю. М. Лотман, Н.Н. Чебоксаров и др.

Благодаря результатам исследований этнографов педагогике доступен значительный фактический материал о культурно-этническом многообразии, закономерности «взросления» этносов, этикете различных народов, что позволит развивать поликультурную компетентность студентов, подготавливая их к контактам с представителями иных культур на основе ценностей патриотизма.

В рамках нашего размышления следует обратить внимание на выводы одного из авторитетных специалистов в области межкультурных контактов С. Бокнера (1982), который выделил максимально общие последствия контактов народов в поликультурном обществе: геноцид – уничтожение противостоящей группы; ассимиляция – постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм доминирующей группы вплоть до полного растворения в ней; сегрегация – курс на раздельное развитие групп; интеграция – сохранение группами своей культурной идентичности при объединении в сообщество на новом значимом основании [7, с. 118]. Важно подчеркнуть, что патриотическое чувство должно стать условием для интеграции этносов в поликультурное единство. Следовательно, истинный патриотизм противостоит геноциду, сегрегации, сепаратизму, национализму, шовинизму, расизму и т. п.

Проведенный анализ исследований, посвященных проблемам поликультурного общества, позволяет утверждать, что социальные науки уделяют значительное внимание изучению проблемы формирования личности в условиях поликультурализма. Основные

направления исследований связаны с проблемами этнической идентичности, значимости многообразия культур, культурного диалога и его последствий, факторов, определяющих межкультурные контакты, значения историко-культурного контекста для диалога культур. При этом стоит отметить, что количество вопросов, на которые необходимо ответить общественным наукам, только возрастает. Например, вопрос о подготовке новых поколений к участию в межкультурном диалоге, о системе поликультурных компетенций, которые позволят личности успешно самореализовываться в поликультурном обществе, об особенностях патриотического чувства в новых реалиях постиндустриальной цивилизации. Наиболее рельефно встает вопрос об особенностях патриотического воспитания в контексте развития поликультурного общества, в рамках которого необходимо осмыслить не только влияние поликультурной среды на формирование и развитие патриотического чувства, но и понять роль патриотических традиций в сохранении этнической самобытности и развитии поликультурного общества.

На основании анализа опыта осмысления феномена патриотизма в контексте поликультурного общества можно сделать ряд выводов. Во-первых, значительный научный интерес к проблеме патриотического воспитания в условиях развивающейся поликультурной среды проявился только в начале XXI в. В предшествующий период исследователи обращали свое внимание на проблемы патриотического воспитания, прежде всего как средства формирования поколений, ориентированных на защиту своего отечества от возможных и реальных противников. Цели и задачи патриотического воспитания лишь в незначительной степени были ориентированы на подготовку молодежи к конструктивной жизнедеятельности в поликультурной среде, заимствуя у других народов достижения их культур, развивая тем самым культуру своего народа. Во-вторых, одним из актуальных направлений социально-педагогических исследований в последние десятилетия явилось изучение особенностей образовательного процесса в целом и воспитательного процесса в частности в поликультурном обществе. Результаты исследований убедительно доказывают, что патриотическое воспитание невозможно осуществлять вне развития этнической идентичности. В-третьих, патриотическое воспитание в современных условиях поликультурной среды следует рассматривать как процесс формирования личности, преданной национально-государственным интересам, готовой трудиться на благо Родины и нести ответственность за благосостояние отчизны, способной к конструктивному взаимодействию с представителями иных государств и этносов на основе взаимоуважения и терпимости. Вместе с тем патриот готов к адекватной оценке личностной роли в формировании благосостояния

своего народа, а также критически относиться к его исторической роли в контексте развития цивилизации в целом. В-четвертых, не вызывает сомнения, что патриотическое воспитание в условиях поликультурного общества является важнейшим условием самосохранения этноса, а также государственной безопасности. Следовательно, осмысление феномена патриотического воспитания должно стать одним из важнейших направлений педагогических исследований на современном этапе развития российского общества и государства.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: [б.и.], 1990. 240 с.
2. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тамбов, 2011. 51 с.
3. Лосский Н.О. Условие абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. М.: Политиздат, 1991. 368 с.
4. Лутовинов В.И. О патриотическом воспитании молодежи // Обозреватель. 1997. № 3–4. С. 18–23.
5. Макаров В.В. Патриотизм как философская проблема: дис. ... д-ра филос. наук. М.: АОН, 1990. 334 с.
6. Никандров. Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 229 с.
7. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию. М.: Наука, 1994. С. 114–126.
8. Философия: Учебник для высших учебных заведений. Ростов н/Д.: [б.и.], 1996. 576 с.

PATRIOTIC EDUCATION AS A PHILOSOPHIC AND PEDAGOGIC CONCEPT IN THE MODERN MULTICULTURAL SOCIETY

A.G. Chernyak

MSK University, Institute of Psychology

The article addresses the attempts to analyse patriotism and the phenomenon of multiculturalism in human science as well as specific features of patriotism in a multicultural society.

Keywords: *patriotism, multicultural society, ethnical identity, national culture.*

Об авторах:

ЧЕРНЯК Анатолий Григорьевич – преподаватель Института психологии, МСК «Университет» (г. Москва, ул. Сретенка, д. 30).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. Выпуск 4. С. 397-401

УДК 371.016:911.2

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДНЫХ ЗОН)

М.С. Чернятин

Орловский государственный университет

Анализируется применение проблемного подхода в преподавании географии в школе; дана характеристика проведённого опытного обучения и показаны результаты эффективности использования проблемного подхода при изучении природных зон.

Ключевые слова: методика преподавания, проблемный подход, проблемное обучение, проблема, природные зоны, физическая география.

В настоящее время деятельностный подход составляет основу современной образовательной парадигмы, ключевой момент которой состоит в том, что процесс учения должен носить самостоятельный характер со стороны школьника, в то время как учитель осуществляет управление этим процессом. На наш взгляд, проблемное обучение является одним из эффективных выражений способов осуществления указанного выше подхода. Сегодня проблемное обучение сохраняет свою актуальность в связи с требованиями, предъявляемыми ФГОС к результатам образования, а именно в связи с формированием личностных качеств учащихся.

Изучив различные подходы к понятиям «проблемное обучение», «проблемная ситуация», «проблема», мы разделяем взгляд учёных на проблему как на вопрос, ответ на который заранее неизвестен или подлежит творческому поиску, для осуществления которого у человека имеются некоторые средства, пригодные для поиска [3, с. 5]; на проблемную ситуацию как на затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний [1, с. 244]; на проблемное обучение как на дидактический подход, учитывающий психологические закономерности самостоятельной мыслительной деятельности человека [3, с. 5]. Данный подход использовался нами при изучении природных зон в средней школе в курсе физической географии материков и океанов (ФГМиО).

Применение проблемного подхода в школе обусловлено определенными психолого-педагогическими условиями, такими, как возрастные особенности учеников, а также уровень сформированности

их знаний и умений по вышеуказанной теме. Кратко остановимся на их анализе.

В соответствии с возрастной периодизацией, принятой в психологии, учащиеся 7-х классов составляют подростковую группу. Как отмечает Н.С. Лейтес, для данного периода развития школьников характерно формирование личностных качеств. Так, 12-летние подростки стремятся пересмотреть свое место в реальном мире с позиций небольшого накопленного жизненного опыта, сочетать приобретенные теоретические знания с их практическим применением, пытаются овладеть как можно большим количеством информации. Однако систематизация новых знаний в рассматриваемом возрасте часто бывает затруднена. В целом можно сказать, что отличительными чертами семиклассников являются любознательность, пытливость ума, стремление к накоплению новой информации [2, с. 51–52]. Безусловно, все названные психологические возрастные особенности, свойственные учащимся 7-х классов, отражаются как на процессе учения непосредственно, так и на его результатах.

При изучении природных зон в курсе ФГМиО необходима опора на базовые знания и умения, полученные учащимися в предшествующих курсах «Окружающего мира», «Природоведения», «Начального курса географии» (табл. 1). Знания, которыми к указанному моменту владеют учащиеся, показаны в таблице на уровне понятий и представлений. Остановимся на применении проблемного подхода при изучении природных зон Африки.

На начальном этапе осуществлялось знакомство учеников с общей структурой изучаемой темы, её актуализация, показ её значимости и ценности. Изучение начали с описания природных зон и последующей демонстрации их внешнего облика. Учащимся предлагалось вычертить и заполнить таблицу, отражающую комплексную характеристику каждой природной зоны Африки. Для реализации поставленной задачи школьникам необходимо было использовать метод сопряженного анализа карт, а затем ответить на вопросы проблемного характера, например: «Почему влажные экваториальные леса не распространены на востоке материка?», «С чем связано появление сезонности в переменно-влажном лесу? Как данное явление влияет на различные компоненты этой природной зоны?», «Почему формируются пустыни в Африке?», «Почему для пустынь характерны суточные колебания температур?», «Существуют ли различия в природных условиях пустынь Африки на севере и юге материка? Если да, то какие и чем они объясняются?», «Почему жестколистные леса сформировались лишь в северо-западной части Африки и на крайнем юго-западе материка?» и др.

Таблица 1

Базовые знания и умения по теме «Природные зоны»

Знания		**Умения**
понятия	*представления*	
- широтная зональность; - высотная поясность; - природная зона; - почва; - плодородие	- о природной зоне, как о едином природном комплексе, в формировании которого участвуют все компоненты природы; - о причинно-следственных связях между климатом, почвой, растительностью, животным миром и хозяйственной деятельностью человека; - о видовом составе растений и животных в каждой природной зоне	- определять границы природных зон в широтном и меридиональном направлении; - давать комплексную характеристику природных зон; - объяснять влияние организмов на земные оболочки и на формирование почвенного покрова

Задания проблемного характера, предназначенные для изучения рассматриваемой темы, предполагали выполнение разнообразных видов учебной деятельности: работу с картографическим материалом, картинами, наглядными пособиями, текстом учебника. Затем определялся уровень сформированности у школьников знаний и умений. В качестве формы контроля нами использовался устный фронтальный опрос и тестирование.

При фронтальном опросе школьники должны были объяснить причины формирования той или иной зоны, показать зависимость природных зон от климата и пр.

Тесты включали в себя 5 заданий различных типов и были направлены на выявление указанных выше знаний и умений. Так, в первом задании ученики должны были выбрать один правильный ответ из перечисленных. Второй тип заданий предусматривал выбор двух и более правильных ответов. В третьем задании учащиеся должны были выбрать из четырёх вариантов ответа один неправильный. Четвертое задание было направлено на установление соответствий. Пятое задание предусматривало открытый ответ на вопрос.

Остановимся на результатах анализа уровня усвоения знаний по теме «Природные зоны Африки». Предметом анализа выступали: 1) уровень знаний учащихся по каждому вопросу по степени верности

ответа (верный – частично верный – неверный); 2) уровень знаний по фронтальному опросу; 3) уровень знаний по результатам тестирования; 4) качественная оценка уровня знаний по теме.

В результате изучения темы «Природные зоны» в курсе ФГМиО у школьников формируются следующие знания и умения (табл. 2).

Анализ уровня усвоения знаний учащихся по теме «Природные зоны Африки» показал: 1) по степени верности ответа уровень знаний составил 103,3%; 2) по фронтальному опросу 100%; 3) по результатам тестирования 62,6%; 4) по качественной оценке 3,85 %. Критерием служила степень правильности ответа.

Таблица 2

Знания и умения, приобретаемые школьниками в ходе изучения темы «Природные зоны» в курсе ФГМиО

Теоретический уровень		**Эмпирический уровень**
Знания	*Умения*	
- о взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов в природных зонах; - о причинно-следственных связях, определяющих закономерную смену природных зон; - о причинно-следственных связях между природными условиями и видами хозяйственной деятельности человека	объяснять: - причины географической зональности, причины зональной и азональной дифференциации природных комплексов и географической оболочки как единой и целостной системы; - причины антропогенных изменений в природных зонах; - значение природных богатств для человечества; - влияние природы на условия жизни людей; - причины изменений природы под воздействием хозяйственной деятельности	определять: - по тематическим картам особенности природы отдельных регионов и стран, их природные богатства; - размещение на материке природных зон, - степень благоприятности природных условий для жизни людей в стране

В итоге на основании рассмотренных данных опытного обучения можно говорить о некоторой эффективности применения проблемного

подхода в преподавании географии при изучении природных зон в школе.

Список литературы

1. Душина И.В., Пятунин В.Б., Летягин А.А. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях. М.: Дрофа, 2007. 509 с.
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. 278 с.
3. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

PROBLEMATIC APPROACH APPLICATION AT STUDYING OF NATURAL ZONES AT SCHOOL

M.S. Chernyatin

Oryol state university

In article problematic approach application at studying of natural zones at school is analyzed; efficiency of use of a problematic approach in teaching of the specified subject is shown.

Keywords: methodic of teaching, a problematic approach, problem training, a problem, natural zones, physical geography.

Об авторах:

ЧЕРНЯТИН Максим Сергеевич – аспирант кафедры географии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (302026, г. Орёл, ул. Комсомольская, 95), e-mail: maxchernyatin@mail.ru

УДК [37.013.77:37.036]:159.9222.7+159.942

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЧУВСТВА БЕЗОПАСНОСТИ КАК ФАКТОРА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

Е.А. Федорова

Тверской государственный университет

Целью данной статьи является изучение значимости удовлетворения потребности в чувстве безопасности для ребенка, а также возможностей арт-педагогики в профилактике негативных переживаний. Знание механизма возникновения страха позволит педагогам и психологам проводить эффективную профессиональную работу по предупреждению и преодолению этого психоэмоционального недуга.

Ключевые слова: *страх, чувство безопасности, арт-педагогическое сопровождение, образовательная среда.*

Провоцирующим фактором порождения страхов ребенка в современной жизни все чаще становятся два явления: во-первых, социально-психологическая незащищенность большинства сограждан нашей страны, способствующая возникновению высокой степени тревоги родителей и педагогов за себя и своих детей; во-вторых, психолого-педагогическая некомпетентность родителей в осознании причин появления страхов ребенка.

Вслед за В.П. Анисимовым мы полагаем, что базовой причиной возникновения страхов является неудовлетворенная потребность в чувстве безопасности, которая занимает свою иерархическую нишу сразу после физиологических потребностей. В.П. Анисимов утверждает, что чувство защищенности «может быть удовлетворено в результате непрерывных и достаточных для субъекта эмоционально теплых отношений родителей (буквально с периода зачатие и до последних дней жизни человека) и ближних, внимание, признание и позитивное отношение которых обусловливает уверенность человека в себе и эмоционально устойчивое, позитивное самочувствие и самоотношение» [1, с. 57].

Так, Удо Б. Брак также считает, что профилактику детских страхов необходимо начинать прежде всего в работе с родителями в «формировании такого стиля воспитания, посредством которого детские страхи сводятся к минимуму» [6, с. 125]. Мы полагаем, что наиболее гармоничный стиль воспитания основан на любви, взаимоуважении, сотрудничестве, возможности проявления инициативы, осознании собственной значимости, где комфортная и

безопасная среда является следствием спокойного и уравновешенного состояния матери и создания защищенного пространства отцом.

Интересен научный факт (S.Barth) [8, с. 14–22], что, у ребенка в большей мере именно с отцом как мужественным началом личности связано чувство опоры, надежности, уверенности в себе. Особо отметим, что недооценивание значимости потребности в чувстве защищенности в перинатальный период увеличивает вероятность возникновения страхов. Так, А.И. Захаров считает: «Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым "опытом" беспокойства у ребенка. Во второй половине беременности интенсивно развивается кровеносная система плода, и он получает через плаценту и пуповину гормонально опосредованную порцию беспокойства всякий раз, когда мать находится в состоянии тревоги». «При этом у детей, перенесших травмирующий родовой опыт, отмечается более раннее появление страхов» [2, с. 1]. Интересен тот факт, что при социально-психологической включенности отца в перинатальную жизнь своего ребенка и семьи в целом уровень тревожности матери значительно снижается [5, с. 31]. Следовательно, проявление отцовской любви, включенности и заботы о матери своего ребенка создает в итоге безопасное пространство для всей семьи.

По мнению Р.В. Овчаровой, в семье страхи у детей возникают, как правило, под действием следующих факторов: 1) большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола; 2) отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; 3) конфликтные отношения между родителями. [4, с.24]. Данное умозаключение автора подчеркивает значимость конструктивных родительско-детских отношений, которые находят своё отражение в создании гармоничных семейных отношений, где каждый из членов семьи имеет возможность проявлять свою истинную созидательную природу. Создание условий для такого проявления и является важнейшей задачей арт-педагогического обеспечения образования личности.

Какие же психолого-педагогические техники обеспечивают безопасное пространство, при помощи каких из них возможно осуществлять профилактику и преобразование детских страхов? В традиционной педагогической практике мы не обнаруживаем такой работы уже, возможно, потому, что таких задач педагог просто не ставит для себя, традиционно считая их исключительно прерогативой родителей и психологов. Вместе с тем психолого-педагогическая некомпетентность родителей зачастую оказывается первопричиной возникновения таких условий жизни ребенка, которые провоцируют страхи.

Создание же условий погружения личности ребенка в образовательную среду защищенности и чувства безопасности, позволяющего проявить искренность и открытость чистоты своих намерений, обеспечивают арт-педагогические техники.

В структуре арт-педагогической деятельности принято понимать начало педагогического процесса по совершенствованию личности ребенка в системе взаимоотношений трех субъектов образовательного процесса, где взрослые участники (педагоги и родители) занимают первичную роль и уже как следствие возможную работу с возрастным ребенком.

Мы полагаем, что преобразующее воздействие искусства обусловлено его направленностью на эмоционально-чувственную сферу ребенка, более восприимчивую, чем у взрослого, обремененную традиционными шаблонами социально нормативного чувствования. Возможности искусства всесторонне и креативно влиять на сложную организацию телесно-душевно-духовной природы человека позволяют своевременно выявлять и преобразовывать актуальные для личности вопросы саморазвития и самосовершенствования. Решение такой задачи допустимо в рамках арт-педагогического сопровождения детско-взрослых отношений.

По мнению А.Ю. Сметаниной, «арт-педагогическое сопровождение является комплексно-образовательной технологией актуализации внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающего успешное развитие и саморазвитие личности, раскрытие ее потенциальных возможностей и оказание психологической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации личности, способствующей ее духовно-нравственному самовоспитанию» [7, с. 12]. Мы находим, что данное определение максимально точно раскрывает сущность арт-педагогического сопровождения, где актуализацию внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы мы видим в способности индивида преобразовывать негативные психоэмоциональные состояние в позитивные, создавая или сохраняя пространство безопасности и защищенности.

Как показывает наша практическая деятельность, чтобы оказать ребенку действенную помощь, необходимо проводить коррекционную работу совместно с родителями, изучая в первую очередь их страхи. Мы полагаем, если родитель не способен создать своему ребенку безопасное комфортное пространство, то очевидно, что данная потребность у родителя также не удовлетворена ещё в его детстве. Поэтому, скорее всего, страхи родителя будут проявляться как активное желание компенсировать недостающую потребность в чувстве

безопасности, но уже для ребенка. Но такая потребность родителя часто усугубляет негативное состояние ребенка и способствует появлению у него новых страхов в силу некомпетентного воздействия родителя на дитя. Так, родители часто пугают детей с целью достижения их послушания, заражая ребенка собственными страхами: «Завяжи шарф – простудишься и заболеешь!» (страх болезней); «Не ходи по льду на реке – утонешь!» (страх глубины); «Не гладь собаку – укусит!» (страх животных) и т. п. По мнению А.И. Захарова, общие страхи должны устраняться общими усилиями ответственных взрослых, что требует пересмотра и преобразования многих черт характера родителей боящихся детей [3, с. 123]. Такое самоизменение родителей, конечно, оказывается непростым процессом, но в структуре арт-педагогических занятий и родители и их дети учатся накапливать ресурс преобразования негативных эмоций в позитивно-созидательные. Так, например, в своей практической деятельности мы используем арт-педагогическое упражнение «Давай нарисуем», направленное на актуализацию и преодоление страхов. Выстроив доверительные комфортные отношения с ребенком, педагог предлагает вербализовать и нарисовать то, чего он боится, что снится страшное. Далее ребенок вместе с родителем получает задание по возможности преобразовать получившийся рисунок. Например, нарисовать рядом с пугающим объектом того, кто способен обеспечить безопасность, или вместе с родителями проанализировать, почему пугающее существо опасно и как можно ему помочь стать более гармоничным и менее страшным. Осознание причинности пугающего объекта помогает преобразовывать страхи, учит детей и взрослых конструктивному взаимодействию. В качестве примера приведем еще одну психолого-педагогическую игру «Эмоциональные качели», направленную на преодоление страха темноты, воды, высоты, глубины и др. Игра заключается в переходе из одного состояния в другое (противоположное), а именно от состояния опасности к состоянию безопасности. В процессе упражнения, ребенок «играет с темнотой», то забегая в темную комнату, то выбегая из нее на свет, обучаясь при этом управлять своими эмоциями. Качели можно проводить лишь в том случае, если ребенок не является заранее настроенным по какой-либо причине против такого упражнения.

Кроме того, в процессе арт-педагогического сопровождения члены семьи учатся невербальным способам согласования своих действий. Так, например, чтобы попросить недостающий художественный материал (что является предварительно осознанным и специально им созданным арт-педагогическим условием), необходимо проявить способность при помощи мимики, жестов и интонаций (без слов!) обратиться с просьбой к другому участнику процесса.

Важной частью арт-педагогического занятия является *рефлексия* как осознание личностно значимых переживаний. Вербализация своих разрушительных эмоций и состояний дает возможность вывести негативные переживания на осознанный уровень, что само по себе уже является первично важным шагом в преодолении данного негативного состояния и страха и появлении нового позитивного опыта социализации личности ребенка. Именно поэтому арт-педагогика призвана раскрывать личностный творческий потенциал, актуализируя процессы самоисследования.

Таким образом, накопление опыта ощущения безопасности является не только эффективной профилактикой страхов, но и способом преодоления данного негативного переживания как у взрослых (педагогов и родителей), так и у детей. Накопить и сохранить такой позитивный опыт чувства защищенности возможно с помощью арт-педагогических техник.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 320 с.
2. Захаров А. И. Влияние перинатального опыта на развитие страхов у детей [Электронный ресурс]. URL: http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1905 (дата обращения 07.10.2012)
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.
4. Овчарова Р.В Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.
5. Понамарева Т.А. Психологические аспекты формирования ответственного отцовства: монография. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2010. 272 с.
6. Ранняя диагностика и коррекция: в 2 т.: практическое руководство / под ред. Удо Б. Брака; Т. 2. Нарушение поведения. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 304 с.
7. Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 25 с.
8. Barth S. Vaterschaft im Wandel // Sozialmagazin. 2000. Helf 1.

ENSURING POSSIBILITIES OF SAFETY FEELING AS A PREVENTIVE FACTOR OF CHILD FEARS

E.A. Fedorova

Tver State university

The purpose of this article is the study the importance of meeting the need for a sense of safety for the child and opportunities of art pedagogy in the prevention of negative experiences. Knowledge of the mechanism of fear will allow educators and psychologists to conduct effective professional work to prevent and overcome this mental and emotional illness.

Keywords: *fear, a sense of security, art and educational support, educational environment.*

Об авторе:

ФЁДОРОВА Евгения Александровна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shults.evgenia88@yandex.ru

Об авторах на английском языке:

AKOPOVA Marina Mikhailovna – Post-graduate, Moscow Psychological and Social University, e-mail: mortido@mail.ru

ANISIMOV Vladimir P. - candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, head of the department of Preschool pedagogics and psychology of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Dr. of Philosophy, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: helasta@yandex.ru.

BAGREEVA Elena Gennadievna - doctor of law, professor, dean of the faculty of political science and law, Plekhanov Russian University of Economics, e-mail: fpp46@mail.ru

BOGATYRIOFF Andrey - doctor of philology sciences, professor chair of theology, State educational institution «Tver state university» (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

BOGDANOVA Lidia Petrovna - Doctor of Geographical Sciences, Professor, Head Department of Tourism and Nature management, Tver State University, e-mail: bogdanova.lid@yandex.ru

CHELNOKOVA Elena- Candidate of Pedagogic Sciences, deputy director of the Socio-Economic Institute, "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin" (603950, Nizhny Novgorod, Ulyanov, 1), e-mail: chelnelena@gmail.com

CHERNYAK Anatoliy Grigorievich – MSK University, Institute of Psychology, teacher.

CHERNYATIN Maxim Sergeevich - graduate student of chair of geography, «Oryol state university», e-mail: maxchernyatin@mail.ru

DAVIDENKO Natalia Victorovna – Ph. D. (psych.), Associate professor, Moscow Psychological and Social University. E-mail: davivenko_nv@mail.ru

DOBROSMYSLOVA Svetlana - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of pedagogy, social work social psychology, Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

ERSHOV Wjatscheslaw Alekseevich – candidate of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

FEDOROVA Evgeniya Aleksandrovna - applicant Department of Preschool Pedagogy and Psychology "Tver State University" (170100, Tver, Zelyabova st., 33), e-mail: shults.evgenia88@yandex.ru

GRIBANOV Gennady Aleksandrovich – doctor of biological sciences, Professor, honored worker of higher school of the Russian Federation, Professor Emeritus of TvGU, Chief researcher of science of science sector TvGU FGBOU, SEI HPE «Tver State University "(170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: naukoved_tver@mail.ru

GRIGORYEVA Lyubov Vasilievna – Teacher and speech therapist of the highest category of Municipal Child educational institution № 105 of Tver (170016, Tver, ul.Ippodromnaya, 18), e-mail: oleg_lyuba@rambler.ru

HARITONOV Igor Nikolayevich – a junior researcher of Institute of Sociology of National Academy of Sciences of Belarus (220072, Minsk, ½ Surganov str., Belarus), e-mail: igor-igor@tut.by

IVASHIN Leonid, lecturer in tactics anti-aircraft missile troops, GOU VPO "Military Academy of the aerospace defense G.K.Zhukov's name" (170000, Tver, ul. Zhigareva, h.50), e-mail: duminik@mail.ru

KHOKHLOVA Elena Revoldovna - candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of Department of Tourism and Nature management, Dean Faculty of Geography and Geoecology, Tver State University, e-mail: Helena.Hohlova@tversu.ru, Revoldovna@gmail.com

KHORVAT Dmitry Aleksanrovich, Head of the Division of Student Services and Co-curricular Activitie, National University of Science and Technology "MISiS", e-mail: dkmisis@mail.ru

KLIMINA Alla - Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Administration and Information Technologies, first deputy director of Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University (241007, Duka Street, 65, Bryansk), e-mail: alla@bfmpsi.ru

KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna, Doctor of Psychology, Chief of the department of General Psychology and Psychology of Development, Tver State University, e-mail: nvkopylova@mail.ru

KOROTAYEV Vadim Gennadievich, a teacher of Kirov Branch of Academy of Law and Administration of Federal Service of Corrections, e-mail: corotaev1965@yande.ru

KOROTKINA Elena Dmitrievna – PhD in Psychology, assistant professor of pedagogy, social work and social psychology Dept., Tver State University (33, Zhelyabova st., Tver 170100, Russia), e-mail: el.korotkina@yandex.ru

KORPUSOVA Julia Anatolievna - a senior lecturer in Russian language with the method of elementary education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

KURNOSSOVA Svetlana - postgraduate student of Herzen State Pedagogical University of Russia, editorial board of the newspaper "Pedagogical news", correspondent (190031, Saint-Petersburg, Moscovsky avenue, 4-13), e-mail:svetotysyk@yandex.ru

LELCHITSY Igor - doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy, social work and social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

LOBZAROV Viktor Mikhailovich, Doctor of Education, Professor of the Department of Preschool pedagogics and psychology of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33)

LOPUKHOVA Yulia Victorovna – Ph.D.(Pedagogics), Associate Professor at the Department for Linguistics, Intercultural Communications and Social and Cultural Service, Samara State Architectural Building University (443003, Samara, Molodogvardogvardeyskay Sr., 194), e-mail: pednauka@mail.ru

MAKAROVA Valentina Aleksandrovna - Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the social pedagogics and organization of activity with youth department of the Kaluga state university after K.E. Tsiolkovsky, e-mail: kafsporm@yandex.ru

MAKSIMOVA Elena Aleksandrovna – the candidate pedagogical sciences, the associate professor of foreign languages of the Saratov state social and economic university, e-mail: iada.web@mail.ru

MIKHASHINA Alla Stanislavovna PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogic, Psychology and Vocational Training at Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. The Corresponding member of Academy Pedagogical and Social Sciences, e-mail: all.mikhashina@yandex.ru

MOROZ Maria - candidate of psychological sciences, assistant professor of pedagogy, social work and social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

MURASHKO Andrey Mikhailovich – postgraduate, Tver Institute of Ecology and Law, Department of Humanities and Social Science (170001, Tver, avenue of Kalinin, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

MURASHKO Michael Vadimovich, professor, Nonstate Educational Institution of Higher Occupational Training - Tver Institute of Ecology and Law, Department of Humanities and Social Science (170001, Tver, avenue of Kalinin, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

OSIPOV Vladimir Glebovich – candidate of philosophical Sciences, the leading engineer of TvGU science of science sector FGBOU, SEI HPE «Tver State University "(170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: naukoved_tver@mail.ru

POPOV Arkady Konnstantinovich - Doctor of psychological sciences, professor, Kaluga state university after K.E. Tsiolkovsky.

PROKHOROVA Maria Petrovna - candidate of pedagogical sciences, assistant professor Department of Theory and Methods of Professional Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, e-mail: m.prohorova@pochta.vgipu.ru

RAGOZINA Lubov Dmitrijevna, an autonomous federal State educational institution of higher professional education of the Belgorod State national research University, Department of pedagogy, Faculty of Psychology research institution of the BelGU, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, e-mail: Ragozina@bsu.edu.ru

ROGAL Anna Viktorovna – junior researcher of Neurochemical mechanisms of Learning and Memory Lab., Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS (5A Butlerova St., Moscow 117485, Russia), e-mail: rogal.anna@gmail.com

ROMANOV Aleksey Arkadievich, dr., hab., professor Tomsk National-Research Politechnical University (634050, Tomsk, Lenin Avenue, 30), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

RYBAKOVA Marina Serafimovna, psychologist, Department of Juvenile technologies of the State Budget institution «City center «street Children» of the» North-Eastern administrative district (127221, str. Moscow, str. Yaroslavskoe sh., д.144), e-mail: marinaryb@yandex.ru

SADYKOVA Saule A., The teacher of Aktobe State University of K. Zhubanov, e-mail: sauleda@mail.ru

SAMOILOV Leonid Pavlovich, candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Humanities and Social Sciences, Volzhsky Polytechnical Institute (branch of VSTU), Volzhsky, e-mail: leonid-sam@yandex.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yurievna – Candidate of Physical and Mathematical Science, Associate Professor of the Department of Mathematical Methods of Modern Natural Science of the State Educational Establishment of the Higher Professional Education «Tver State Univercity» (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

SIDOROVA Svetlana Nikolaevna, candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Humanities and Social Sciences, Volzhsky Polytechnical Institute (branch of VSTU), Volzhsky, e-mail: Svetlatok@yandex.ru

SIROTJUK Alla Leonidovna, doctor of psychological sciences, professor, head of the laboratory of «Gifted children» of the Tver regional institute of improvement of teachers (170008, Tver, the Volokolamsk prospectus, 7; e-mail: a.sirotyk@mail.ru

SIROTJUK Anastasia Sergeevna, a clinical psychologist, post-graduate student of the department of general psychology and psychology of the Tver state university (170100, Tver, street Zheljabova, 33, e-mail: staska8769@mail.ru

SITNIKOVA Maria Ivanovna, an autonomous federal State educational institution of higher professional education of the Belgorod State national research University, Professor in

the Department of pedagogy, Faculty of Psychology research institution of the BelGU doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, e-mail: Sitnikova@ bsu.edu.ru

SKOROHODOVA Nina Yurievna – Karelia State Pedagogical Academy (Petrozavodsk), Department of Educational Psychology, Head of the Department

SMIRNOVA Daria – seeker of Pedagogy, Social Work and Social Psychology, "Tver State University", e-mail: tea-lapa@list.ru

SOLODIANKINA Olga Vladimirovna - candidate of pedagogical sciences, head of the department of social work, Udmurt State University.

SUKHOVA Natalia, associate professor of second language chair of Russian state pedagogical Herzen- university, St.-Petersburg, e-mail: natasuchova@yandex.ru

SUYETIN Il'ya Nicolaevych – postgraduate of pedagogy chair Ulyanovsk state university (432017, Ulyanovsk, Tolstoy street, 42), e-mail: piazzolla73@gmail.com

TEPLYAKOVA Ekaterina Vladimirovna – the post graduate student of the department of pedagogy, social work and social psychology of Tver State University (170100, Tver, street Zheljabova,33), e-mail: katvolodi@mail.ru

ULYANICH Gennady Anatolievich, post-graduate student of Tver State Agricultural Academy, e-mail: olvnov@mail.ru

VOSKREKASENKO Olga Aleksandrovna - the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky (440026, Penza, Lermontova St. 37), e-mail: voskr99@rambler.ru

YUSUPOV Vitaly Zufarovich, Doctor of Education, professor, pro-rector of Capital Financial and Humanitarian Academy, e-mail: uvz2@sfga.ru

ZELENOVA Victoria Mikhailovna - assistant professor of Department of Humanities, Social and Natural Sciences, Tver Institute of Ecology and Law, Department of Humanities and Social Science (170001, Tver, avenue of Kalinin, 23), e-mail: tiep2000@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:
   - индексы УДК, ББК;
   - название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
   - сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
   - контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел знак «с.» и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33,
Тверской госуниверситет: телефон/факс: (4822) 34-57-44;
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович (8-910-649-0543);
зам. главного редактора – Мороз Мария Владимировна (8-920-698-39-98);
технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;
vestnik_psyped_tversu@mail.ru