



Научно-издательский центр «Социосфера»  
Российско-Армянский (Славянский)  
государственный университет  
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге  
Пензенская государственная технологическая академия  
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ  
ЛИЧНОСТИ (ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

Пенза – Ереван – Прага  
2011

УДК 37  
ББК 87–74/88  
П 76

**П 76 Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты):** материалы международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2011 года. – Пенза – Ереван – Прага: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 266 с.

**Редакционная коллегия:**

**Дарбинян Армен Размирович**, член-корреспондент Национальной Академии Наук Республики Армения, доктор экономических наук, профессор РАУ, действительный член Российской Академии естественных наук, ректор Российско-Армянского (Славянского) университета.

**Аветисян Паркев Сергеевич**, доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, действительный член Академии Педагогических и Социальных наук России, проректор по научной работе Российско-Армянского (Славянского) университета.

**Берберян Ася Суреновна**, доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

**Кашпарова Ева**, доктор философии, научный сотрудник Высшей школы экономики в Праге.

**Дорошина Илона Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии.

В сборнике представлены научные статьи преподавателей вузов, соискателей и аспирантов, в которых рассматриваются проблемы и тенденции формирования единого образовательного пространства в условиях глобализации; теоретико-методологические и прикладные проблемы гуманизации образования; базовые ценности как основа духовно-нравственного развития и воспитания субъектов образовательной деятельности; поликультурное образование как основа формирования профессиональной, социальной и личностной идентичности студентов; основные проблемы и приоритеты образовательных реформ в контексте непрерывного образования; инновационные психолого-педагогические технологии в современном образовании.

ISBN 978-5-91990-017-7

УДК 37  
ББК 87–74/88

© Научно-издательский  
центр «Социосфера», 2011.  
© Коллектив авторов, 2011.

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

<b>Захарченко Н. В.</b> Единое образовательное пространство как вызов глобализации.....	7
<b>Арутюнян М. Л.</b> Интеграция в единое образовательное пространство как необходимая предпосылка для становления и развития информационного общества в постсоветских странах.....	9
<b>Оганесян С. Г.</b> К вопросу об особенностях преподавания в магистратуре в условиях глобализации.....	12
<b>Вартанян М. С.</b> Непрерывное образование в условиях глобализации.....	18
<b>Степурко Т. Н., Неговора Т. Н., Кибирова А. Б.</b> Инновации и образование.....	22
<b>Косарев В. Н., Косарева Л. В., Макогон И. В.,</b> Инновационные перспективы развития современного образования.....	24

### II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Гегамян Э. Б.</b> Актуальные задачи и перспективы гуманизации образования.....	26
<b>Азарова Л. В., Сокол Н. А., Курень С. Г., Булахова Е. Н., Лысов Г. А.</b> Глобализация и гуманизация образования.....	30
<b>Боровикова Л. В.</b> Экология человека в процессе глобализации профессионального образования.....	32
<b>Абаев А. М.</b> Личностно-ориентированная теоретико-педагогическая модель образовательной среды.....	37
<b>Терлеева Т. С.</b> Проблемы реализации личностного принципа обучения в современной школе.....	38
<b>Сулим Н. Н.</b> В. Ф. Одоевский о беседе как методе воспитания духовно-нравственной личности.....	41
<b>Покутник Н. Д.</b> Особенности организации воспитательной работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья в общежитии колледжа.....	44
<b>Ахмерова Д. Ф.</b> Формирование коммуникативной толерантности у студентов в высших учебных заведениях.....	47
<b>Кучер В. А.</b> Толерантность как компонент профессиональной устойчивости офицера МВД.....	49

### III. БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<b>Невмержицкая Е. В.</b> Роль базовых ценностей в воспитании личности.....	52
<b>Димитриева В. Н.</b> Категория «субъектная активность» в контексте ценностного образовательного подхода: к проблеме становления духовно-нравственной культуры личности.....	54

<b>Серебрякова Ю. В.</b>	
Беседы о ценностях: ценность цели.	
Методология построения смысловых алгоритмов первого уровня .....	59
<b>Москаленко И. В.</b>	
К проблеме изучения нравственных ценностей:	
нравственные национальные ценности .....	63
<b>Капустина Н. В.</b>	
Гражданское самоопределение	
как составная часть социализации подростка .....	69
<b>Асафьева В. К.</b>	
Эрих Фромм о влиянии принципов существования на сферу познания .....	73
<b>Шварёва Е. В.</b>	
Влияние образовательной среды на формирование образа смерти .....	75
<b>Геворкян Э. Н.</b>	
Базовые ценности как основа	
духовно-нравственного развития и воспитания студентов в вузе .....	80
<b>Пугачёва Н. Б.</b>	
Концептуальные основы формирования	
духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи .....	87
<b>Хайманов М. А.</b>	
Основные подходы в анализе	
духовно-нравственного воспитания молодёжи .....	94
<b>Токунова В. А.</b>	
К вопросу о формировании корпоративной культуры вуза .....	96
<b>Артамонова А. О.</b>	
Роль мифа в становлении профессиональной личности .....	98
<b>Неговора Т. Н.</b>	
Логика и диалектика труда, мышления и коммуникации .....	100
<b>Берберян А. С., Николаева И. Н.</b>	
Субъектификация природных объектов	
как важный фактор формирования экологического сознания .....	102
<b>Рябкова Г. В.</b>	
Создание эколого-образовательной среды высшей школы .....	108

#### **IV. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

<b>Галоян Я. Э.</b>	
Развитие поликультурного образовательного пространства –	
тенденция современного образования .....	112
<b>Барковская С. П.</b>	
Аспект полилога в освоении русской духовно-музыкальной культуры	
будущими педагогами-музыкантами .....	114
<b>Грязнухин А. Г., Сейтканова А. А.</b>	
Студенческие объединения как инструмент	
нравственного воспитания в техническом вузе .....	120
<b>Дзейтова М. Х.</b>	
О некоторых проблемах теории миротворческого образования .....	121
<b>Савчук В. А.</b>	
Международные связи как эффективное средство формирования	
языковой коммуникации в системе педагогического диалога .....	127

#### **V. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Туйгильдин И. У.</b>	
Проблема музыкального воспитания школьников .....	133
<b>Ермакова Е. В.</b>	
Проблемы профессиональной ориентации молодёжи .....	135

<b>Давыдова Ю. В.</b>	
Мотивы профессионального самоопределения обучающихся: «Личное материальное благополучие или труд на благо страны?» .....	137
<b>Калинковская С. Б.</b>	
Сущность и специфические особенности дидактики высшей школы.....	138
<b>Фролова О. А.</b>	
Формирование информационной культуры личности в вузе .....	141
<b>Набокова У. Ю.</b>	
Формирование информационной компетентности у студентов-гуманитариев .....	143
<b>Полянская Е. Е.</b>	
Философские основания категории «интеллект» в контексте формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя .....	144
<b>Багичева Ж. Б.</b>	
Социально-профессиональная адаптация студентов к условиям педагогического вуза.....	149
<b>Драгнев Ю. В.</b>	
Особенности профессионального становления будущего учителя физической культуры в информационно-образовательном пространстве украинского высшего физкультурного образования .....	155
<b>Панова Н. В.</b>	
Личностное и профессиональное саморазвитие педагога в контексте профессиональной жизни.....	157
<b>Папоян В. Р.</b>	
Профессиональная компетентность и самореализация личности преподавателя в рамках непрерывного образования.....	161
<b>Денисова А. А.</b>	
Рефлексия как фактор проявления креативности в научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы.....	166
<b>Манукян А. Р.</b>	
Повышение эффективности функционирования вузовских филиалов.....	172
<b>Ераносян В. П.</b>	
Менеджеральное образование управленческих и педагогических кадров образовательной сферы – основа структурного компонента ДПО.....	173
<b>Рогинская Г. В.</b>	
Психолого-педагогические аспекты профессионального и личностного развития специалиста в системе постдипломного образования.....	181
<b>Мукан Н. В., Барабаш Е. В.</b>	
Анализ целей, заданий и принципов образования на протяжении всей жизни и образования взрослых .....	188
<b>Фучила Е. Н.</b>	
Грамотность взрослых как проблема андрагогики в регионе Валлония-Брюссель (Бельгия) .....	190

## **VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

<b>Иманова З. Х., Курманалиева Г. Г.</b>	
Инновационные психолого-педагогические технологии в современном образовании .....	193
<b>Иванищева Н. А.</b>	
Проектирование учебных программ многоуровневого профессионального образования с использованием инновационных технологий .....	194
<b>Хайдарова З. Н.</b>	
Интернет-ресурсы – инновационная технология, обеспечивающая индивидуализацию и дифференциацию при обучении иностранным языкам .....	199

<b>Симаков А. Н., Сапаргалиев Ф. Х.</b> Применение адаптационно-функциональной среды поддержки дисциплины в интересах развития учебно-методических комплексов дистанционной формы обучения.....	201
<b>Симаков А. Н., Татымтаев Ф. С.</b> Особенности использования информационных технологий в учебном процессе дистанционной формы обучения.....	203
<b>Алижанова Х. А.</b> Психологическое обеспечение профильного образования.....	205
<b>Берберян А. С.</b> Исследование значимых аспектов личностно-центрированных технологий в вузовском обучении.....	208
<b>Чимитцыренова Ц. Ц., Дашибалова Я. Б.</b> Формирование художественной культуры учащихся через проектные задачи.....	223
<b>Гвозденко И. В.</b> Опыт Австралии: эстетическое воспитание и педагогическое сотрудничество в языковом образовании студентов .....	225
<b>Старчакова И. В.</b> Роль технологии проектной деятельности в развитии созидательной активности студентов .....	230
<b>Казданян С. Ш.</b> Проблемная лекция как словесный метод нетрадиционного обучения в вузе .....	233
<b>Игумнова Е. А., Шароватова А. В.</b> Роль курса «технология публичного выступления» в развитии общепрофессиональных компетенций бакалавров образования .....	238
<b>Юденкова И. В., Щенникова С. В.</b> К вопросу об эффективных технологиях повышения у студентов педагогического вуза компетентности в сфере общения .....	240
<b>Жебова Т. Н.</b> Психологическое сопровождение студентов в период адаптации к педагогической практике.....	243
<b>Казданян С. Ш.</b> О кредитно-рейтинговой системе оценки знаний в вузе.....	246
<b>Симаков А. Н., Шамердинов А. Ж.</b> Внедрение системы средств модульного обучения в образовательный процесс – основа динамичного повышения уровня профессиональной компетентности обучающихся .....	252
<b>Симаков А. Н., Султанов Ж. Б.</b> Управление процессом обучения и контроль знаний обучающихся при организации и проведении занятий модульно-рейтинговым методом дистанционной формы обучения .....	254
<b>Петрунин Р. Е.</b> Формирование связей между компонентами подготовки спортсменов, специализирующихся в теннисе .....	257
Пресс-релиз МЦФЭР .....	261
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2011 году.....	263

# **I. ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

## **ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ВЫЗОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Н. В. Захарченко**

**Южноукраинский национальный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина**

**Summary.** The given article is dedicated to revealing the necessity of creating a single education space, which is a challenge of globalization. It can be a positive way-out in the given educational situation. Change of interrelation between the participants of education process is an essential change leading to the improvement of the whole system of education.

**Key words:** single education space, globalization, interrelation.

Вряд ли найдётся сфера деятельности, которую обошли стороной глобализационные процессы, происходящие сегодня во всем мире. Они затронули также и сферу образования, которая является одной из самых чувствительных ко всем внешним факторам.

Стремительное развитие коммуникационных технологий позволило образованию выйти на новый уровень отношений как внутри системы, так и за её пределами. Учёные подчёркивают, что современная система образования требует становления нового вида взаимоотношений между студентами и преподавателями, педагогическим составом и административным аппаратом, а также развития особых психологических и ментальных способностей, умений и стратегий (Б. С. Гершунский, И. В. Ершова-Бабенко, В. П. Андрущенко, Д. И. Дзвинчук, С. И. Подмазин, В. А. Садовничий, В. Е. Шудегов, Л. Н. Духанина, Н. Д. Никандров, О. Н. Смолин, Л. С. Илюшин, Н. С. Юлина, З. Г. Найдёнова и многие другие).

Как известно, советское образование, как, впрочем, и вся советская жизнь, отличались замкнутостью и минимизацией взаимоотношений с коллегами из развитых стран. Значительные достижения оставались неизвестными для мирового сообщества, а изобретатели – непризнанными [2].

Когда же границы раскрылись, то обнаружилось, что постсоветское население осталось только с теорией, а в практическом плане мы давно отстали от ведущих западных стран и до сих пор не можем полноценно конкурировать с ними в научной и образовательной сферах.

В результате формирования единого европейского транспортного и экономического пространств стало формироваться единое образовательное пространство, известное как Болонский процесс, который берёт своё начало с Болонской Декларации 1999 года. К

нему присоединилась также и Украина в 2005 году, что стало знаменательным событием в жизни украинского образовательного общества. С одной стороны, единое образовательное пространство есть отличная возможность приблизиться к мировым научным и образовательным достижениям, а с другой стороны, существует угроза потери чего-то аутентичного и ценного для народа определённой страны, поскольку образование выступает транслятором не только знаний, но и ценностей, культуры, «образование выступает защитным, предохраняющим кольцом культуры» [3]. Единые требования к образованию, такие как обязательность, доступность, всеобщность, унифицируют его. Существует ещё одна угроза, о которой исследователи не перестают упоминать в своих публикациях – это полная коммерциализация образовательного процесса. Введение образовательных услуг, выполнение краткосрочных договоров, сотрудничество с коммерческими организациями – всё это в дальнейшем может иметь необратимые отрицательные последствия, такие как полное становление образования на рыночные «рельсы», в дальнейшем без права общего доступа, превращение образования в «высокоприбыльную сферу услуг» [1; 222]. Таким образом, конкуренция за получение прибыли от образовательных услуг приводит к потере качества образования.

Однако некоторые учёные полагают, что не всё так плачевно, как кажется, и это вселяет оптимизм. Так например, ученые И. К. Шалаев и А. А. Веряев утверждают, что «многое из того, что считают кризисным, не является таковым по определению». Однако дальше они указывают на некоторые предостережения: «Образование обеспечивает элемент социальной наследственности, и погоня за новизной и модой, требования излишней изменчивости данного института могут привести к появлению «социальных мутантов» [3]. Значит, некоторые опасения всё-таки имеются.

Когда государство не может справиться со своими проблемами внутренними силами, оно прибегает к помощи извне. Так же и в образовании. Возможно, объединение усилий в образовательной сфере станет хорошим способом решения многих образовательных проблем. Главное, чтобы народ каждой страны не растерял свои удивительные сокровенные особенности.

#### **Библиографический список**

1. Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій // Мультиверсум. – 2008. – Вип. 70. – С.221–228.
2. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
3. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_5/a03.html](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html)

# ИНТЕГРАЦИЯ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК НЕОБХОДИМАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В ПОСТСОВЕТСКИХ СТРАНАХ

**М. Л. Арутюнян**  
**Российско-Армянский (Славянский) государственный**  
**университет, г. Ереван, Армения**

**Summary.** In given article we have studied and analyzed process of integration of the Post-Soviet countries into global education spaces as the necessary precondition for formation of an information society. A special attention is given to analysis of the reforming and modernization of an educational system of the Post-Soviet countries according to globalization requirements, as, according to the author, it plays the major role in integration of educational systems into uniform educational space. In article the necessity of information of educational process also is proved.

**Key words:** information society, uniform educational spaces (field), globalization, modernization, information explosion, educational policy, quality of formation, monitoring of quality of formation Information technology, new techniques of teaching.

Весьма актуальной научной проблемой в современном обществе является исследование процесса формирования единого образовательного пространства в контексте глобализации, наиболее актуальной для постсоветских стран, где идёт процесс становления информационного общества, требующий новых форм партнёрства и сотрудничества между органами государственного управления и гражданским обществом, частным сектором, международными организациями и т. д. Важнейшую роль в формировании информационного общества (или как его часто называют – общество знаний), помимо внедрения информационной и коммуникационной инфраструктуры, также играет и образование, которое, в свою очередь, можно считать одним из основных способов обработки и распределения информации в обществе. Образование в информационном обществе является одним из показателей экономического успеха государств, определяет уровень и качество жизни людей, социального прогресса в целом. Оно не может рассматриваться только как социальный институт, готовящий специалистов различного профиля. Система образования в информационном обществе призвана не только обеспечить развитие квалификационного и научно-технического потенциала, но и решать масштабные проблемы в области культуры. Информационное общество подразумевает увеличение роли информации и знания в жизни человека.

В последние десятилетия информационные потоки стали «двигаться» настолько быстро и независимо от пространственных ограничений, что многие учёные начали говорить об образовании единого информационного пространства, которое охватывает весь мир [1]. Следовательно, можно сказать, что одной из важнейших предпосылок построения информационного общества в постсоветских странах является интеграция образовательных систем постсоветских стран в глобальное информационно-образовательное пространство. В связи с

этим повышается и требование к образованию, которое должно соответствовать мировому прогрессу.

Изменения, происходящие на международном рынке образовательных услуг, свидетельствуют о том, что интернационализация становится неотъемлемым элементом высшего образования. Экономическая интеграция требует определённой стандартизации результатов образовательной деятельности также и постсоветских стран, что является необходимым условием для их интеграции в единое образовательное пространство. Знания, полученные студентами в вузах одной страны, должны быть применимы и в других странах как для продолжения обучения, так и для профессиональной деятельности.

Единое образовательное пространство нельзя рассматривать как географически или политически очерченное. Это пространство, в котором реализуются потребности общества в развитии и модернизации образовательных систем в соответствии с запросами глобализации. Создание и развитие единого образовательного пространства призвано способствовать формированию благоприятной среды социализации человека, обеспечивающей необходимый уровень образованности и культуры.

Единое образовательное пространство существовало и в бывшем СССР. Оно характеризовалось жёсткой централизацией вплоть до централизованного планирования самого процесса обучения и унифицированного подхода к его содержанию, недостаточно учитывая региональную специфику. После распада СССР наблюдалась ярко выраженная тенденция к автономизации образовательных систем в новых независимых государствах. Однако оказалось, что многие новые независимые государства не могут обеспечивать такое же качество и объём образования, к которым привыкло население.

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что необходимо сначала согласовать образовательную политику среди постсоветских стран, что даст возможность для поиска взаимных путей модернизации, повышения качества образования с учётом советского прошлого и, как следствие, поможет интеграции их образовательных систем в общемировое образовательное пространство. Этот процесс согласования и сотрудничества постсоветских стран можно рассматривать как промежуточный этап интеграции в общемировое пространство науки, образования и информации. Это может помочь на начальном этапе интеграции выдержать конкуренцию на рынке предоставления образовательных услуг и труда; даст возможность обмениваться опытом как среди преподавателей, так и администрации, повышая их квалификацию и т. д. Должны быть разработаны законодательные основы взаимного признания и конвертации свидетельств об образовании, степеней и т. п. Должна обеспечиваться мобильность, предполагающая возможность свободного перемещения обучаемых и обучающихся на территории постсоветского пространства. Необходимо разработать информационные сети и технологии, которые помогут формированию единой системы открытого дистанционного обучения на основе совместной разработки учебно-методического и программного обеспечения. Однако необходимо также отметить те общие для всех пост-

советских стран проблемы, которые возникают в процессе интеграции в единое образовательное пространство. К их числу можно отнести:

- отсутствие необходимой инфраструктуры;
- слабость законодательной базы;
- проблемы финансирования образования;
- проблема, связанная с невыработанной единой образовательной политикой выражающейся в несогласованности учебных стандартов, программ и т. д.;
- проблема языковой унификации и учёта национальных традиций и форм образования в связи с интеграцией в европейскую среду образования;
- проблема создания систем мониторинга качества образования в общенациональном масштабе.

Эти проблемы должны быть решены в кратчайшие сроки, иначе для постсоветских стран через несколько лет мировой уровень развития образовательной системы окажется недостижимым.

Решение этих проблем предполагает проведение реформ в национальных образовательных системах постсоветских стран, таких, как формирование единого комплекса требований к выпускникам высших учебных заведений, стандартизация образовательных программ, решение проблемы нострификации и т. д. Эти реформы не должны происходить спонтанно или под влиянием только лишь внешних факторов, а должны соответствовать национальной специфике, прошлому опыту, требованиям, предъявляемым системам образования процессом глобализации. Важнейшим детерминантом интеграции в единое образовательное пространство для постсоветских стран является информатизация образовательного процесса.

Информатизацию образования принято связывать с так называемым «информационным взрывом», суть которого состоит в тенденции, заключающейся в экспоненциальном нарастании социально значимых объёмов информации, которая приобрела широчайший масштаб в конце прошлого века. Под информатизацией образовательного процесса следует понимать прежде всего ускорение динамики оборота знаний и информации образовательной системы. Проблема информатизации образования возникла из нарастающего противоречия между объёмом знаний, накапливаемых человечеством в экспоненциальном темпе, и ограниченными физическими возможностями человека по их усвоению [2].

Процесс информатизации образования предполагает оптимальное использование современных информационных технологий, а также поиск и внедрение новых педагогических методик обучения.

Интеграция в единое информационно-образовательное пространство предполагает полное задействование научно-методического, информационного, технологического, организационного, педагогического потенциала страны (общества). Новые технологии должны обдуманно и плавно внедряться в учебный процесс. При этом нельзя допустить полного разрушения сложившихся обра-

зовательных систем. Используя накопленный опыт, необходимо выстроить новую открытую информационно-образовательную структуру, интегрирующую все доступные образовательным учреждениям технологии, новые методики преподавания и организации занятий и т. д., что, в свою очередь, является одним из путей преобразования существующего в постсоветских странах общества в информационное.

### **Библиографический список**

1. Аветисян П. С. Формирование образовательного пространства СНГ в условиях глобализации (социально-философская концепция). Ереван: ГИТУТЮН НАН РА, 2007. – С. 10.
2. Аветисян П. С. Информатизация образования как информационно-технологическая и социокультурная основа формирования единого образовательного пространства стран СНГ // Вестник РУДН, сер. Информатизация образования. – 2007. – № 1. – С. 23.
3. Стражев В. И. Технологии информационного общества // Интернет и современное общество: материалы Всероссийской объединённой конференции. – Санкт-Петербург, 20–24 ноября 2000. – СПб., 2000.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**С. Г. Оганесян**

**Российско-Армянский (Славянский) государственный  
университет, г. Ереван, Армения**

**Summary.** The article is aimed at proving the necessity of making some changes in the existing curriculum of MA course. Firstly, there is a need to follow the conviction that the higher education is called to prepare not only high quality professionals but also citizens. Therefore some humanitarian disciplines should be listed in the curriculum. Secondly, in the course of training the undergraduate special attention is to be paid to developing skills for independent, abstract, creative thinking necessary for their future scientific as well as practical activities.

**Key words:** globalization, MA course, Technique, Seminar-discussion, Creative thinking, Creative thinking, abstraction

В современном мире благодаря развитию массовых средств коммуникаций ускорились процессы интеграции и глобализации, что нашло своё выражение и в повсеместном стремлении к формированию общих структур во всех сферах культуры. Не избежало этой участи и образование, особенно высшее. Актуальным стал вопрос о создании единой структуры высшего образования, которое вначале охватило только западные страны и было закреплено в Болонских соглашениях. В странах СНГ «интеграционные процессы в сфере образования начались относительно недавно, поскольку лишь на рубеже веков интеграция в сфере образования была осмыслена государствами СНГ как необходимое условие успешной реализации концепции социального будущего» [1]. Одним из следствий приобщения к Болонскому процессу был повсеместный переход на трёхступенчатую систему образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура, в результате

которого возникли новые проблемы, связанные в основном с необходимостью выработки модели обучения для новой ступени образования в высшей школе – магистратуре.

Естественно, встал вопрос, а чем должно отличаться обучение в магистратуре от обучения в аспирантуре и особенно – в бакалавриате. На первых порах обучение в магистратуре происходило в том же русле, что и в бакалавриате. Новизна зачастую сводилась в лучшем случае только к введению новых предметов, а в худшем – к повторению изучаемых в бакалавриате дисциплин в несколько более широком объёме.

Подготовка магистрантов в странах Запада (в них она имеет давние традиции) предполагает введение новых программ, учебных планов и новую структуру обучения, где значительное место уделяется практическим занятиям и научной работе магистрантов. В настоящее время наметилась тенденция к подготовке специалистов узкого профиля, которые более востребованы в современном обществе и способны эффективно работать в сфере рыночной экономики, вписаться в хорошо налаженную структуру единого механизма общества. Но мы бы хотели заострить внимание на следующих вопросах: а) должны ли во время обучения в магистратуре продолжаться усилия по формированию человека-гражданина, способного жить и быть полезным сообществу людей XXI века, б) что нужно изменить в методике преподавания, чтобы достичь целей обучения, характерных именно для магистратуры?

Чтобы ответить на первый вопрос, мы должны выяснить для себя, кого следует готовить в вузах? Всего лишь высококлассных специалистов или высокообразованных **граждан** для своей страны? В чём мы видим разницу? Что следует понимать под высококлассным специалистом, думается, не требует специального разъяснения. Достаточно открыть любой документ, регламентирующий процесс обучения в магистратуре или статью о процессе обучения в магистратуре, чтобы получить исчерпывающий ответ на этот вопрос. Что касается «высокообразованного гражданина», то это понятие требует дополнительного разъяснения.

Мы считаем, что высшее образование призвано не только готовить узких специалистов, но и **гражданина**, способного жить и быть полезным обществу, в котором он будет жить. Высокообразованный человек должен отличаться от квалифицированного узкого специалиста не только и не столько уровнем своих практических и теоретических знаний, но в значительной мере и своими гуманитарными знаниями и моральными качествами. Интеллигентный человек не тот, кто является узким специалистом в какой-либо области знаний или обладает недюжинными способностями и знаниями теоретического уровня, а тот, кто вдобавок ко всему этому ещё обладает и вышеперечисленными качествами. Академик Сахаров, академик Лихачёв по праву считаются классическими представителями интеллигенции в первую очередь потому, что придерживались в жизни известных гуманистических принципов.

К сожалению, в последнее время наметилась тенденция к уменьшению веса гуманитарного знания в высшей школе. Известный культуролог Э. С. Маркарян с тревогой спрашивает: «в каких учебных заведениях даются целостные интегральные знания о человеческом обществе, о глубоко кризисном состоянии присущего ему типа жизни, о способах, процедурах преодоления социокультурных кризисов?» – и сам же отвечает: «Можно с уверенностью сказать, что подобной системы заведений не существует!» [2].

Если мы рассмотрим программы и дисциплины, которые изучают в бакалавриате многих стран, в том числе и в странах СНГ, то отметим, что здесь в процессе обучения уделяется внимание и гуманитарной составной (достаточное или недостаточное, это другой вопрос), однако мы обнаруживаем отсутствие гуманитарных дисциплин в магистерских программах.

Мы считаем, что любое обучение на любой стадии должно исходить из одной прописной истины, которой часто пренебрегают – процесс формирования гражданина не может прерываться до самой старости, а тем более, если речь идёт о молодых людях, духовный мир которых ещё не полностью сформировался, поэтому процесс обучения в высшей школе в этом важном деле должен играть если не решающую, то по крайней мере значительную роль. А если следовать официальным требованиям целей обучения в магистратуре и учебным программам, то создаётся впечатление, что процесс подготовки высокообразованных граждан заканчивается в бакалавриате. Такой подход считаем не только неприемлемым, но и вредным, чреватым негативными последствиями не только для отдельных стран, если учесть, что предлагаемая система образования должна носить глобальный характер и охватить значительное число стран, но и для всего человечества. Это тоже своего рода экологическая опасность, но только не для среды обитания человека, а для самого человека и человечества как вида. Действия человека в обществе, его отношение к себе подобным определяются не только и не столько его физиологическим строением и потребностями, но и стремлением удовлетворять свои духовные потребности и его умением строить свои отношения с другими людьми, исходя не только из своих чисто физиологических потребностей, но и из тех духовных ценностей, которые в него заложили семья, окружение и система образования. Бездуховный человек, если даже он «напичкан» знаниями, превращается в умного робота, а это для людей, которые будут жить в будущем обществе, чревато опасностью разгула терроризма, насилия, жестокости и т. п., что, к сожалению, уже теперь присуще многим современным странам с довольно высоким уровнем экономического и технического развития. Не следует забывать, что сдерживающими для человека факторами являются моральные, эстетические, религиозные, философские представления и взгляды, то, что Фрейд включал в структуру сверх «Я» человека. Поэтому процесс формирования духовно-развитого человека не следует прекращать ни на ступени магистратуры, ни на ступени аспирантуры. Иной вопрос, как это надо делать, какие гуманитарные дисциплины следует вводить, а может быть, в магистратуре следует

применять какие-то иные средства и методы обучения? Одно ясно: нужно выработать единую систему духовного образования для всех стадий обучения в высшей школе, согласовав её так, чтобы она не повторялась на каждом этапе образования и учитывался возраст.

Переходим ко второму вопросу: нужно ли что-либо изменять в методике преподавания в магистратуре, чтобы достичь целей обучения? Мы считаем уместным начать с известного изречения; «Студент не сосуд, который нужно заполнять, а факел, который следует зажечь», который как нельзя лучше подходит именно к магистрантам и отражает наше понимание целей подготовки магистрантов.

Исходя из сказанного мы считаем, что в магистратуре не следует копировать форму и методику проведения лекций и семинарских занятий, которые исходят из целей обучения в бакалавриате, где преподаватель стремится как можно полно, доступно изложить во время занятий основные положения программы, соответствующие требованиям государственного стандарта, и читать по возможности так, чтобы студенты поняли содержание прочитанного материала. То обстоятельство, что значительную часть этого материала студент мог бы самостоятельно прочесть в учебнике, преподавателей бакалавриата, как правило, мало смущает. Задача же преподавателя семинарских занятий, как правило, сводится к тому, чтобы его подопечные прочли свои записи лекций, а также материал из учебников или монографий по теме семинарских занятий. А ещё лучше, если они проконспектируют материал из монографий и покажут проделанную работу преподавателю. А во время экзамена студент ещё раз должен проштудировать весь материал, запомнить и бойко ответить на все вопросы.

В несколько иронической форме представленная схема тем не менее близка к истине и отражает общепринятую форму обучения в бакалавриате многих вузов. Должен заметить, что при всей комичности описанной ситуации процесса обучения в бакалавриате, тем не менее, она где-то неизбежна и в определённой степени даже полезна в бакалавриате, без чего невозможна подготовка хорошего специалиста. Специалист с высшим образованием должен иметь определённый объём знаний, который иначе как посредством понимания, усвоения и запоминания основ своей специальности невозможно получить. А описанная в гиперболическом виде форма обучения пока что наиболее распространённая и более или менее эффективная форма обучения.

Мы считаем, что хотя в магистратуре какая-то часть учебного времени должна быть уделена освоению магистрантами более глубоких знаний (её объём должен решаться каждый раз конкретно, исходя как из особенностей преподаваемой специальности, так и целей, которые ставятся перед магистрантами в данном вузе), тем не менее и не этим обучение в магистратуре должно отличаться от обучения в бакалавриате. Важно, конечно, подготовить магистранта к научной деятельности и к написанию серьёзных научных работ, но всё-таки это основная цель аспирантуры.

Магистрант должен приобрести навыки самостоятельного, абстрактного, критического и творческого мышления, необходимые со-

ставные для осуществления любой деятельности, и в первую очередь научной. Одним из самых эффективных средств достижения этого является проведение занятий в виде дискуссии, обсуждения той или иной проблемы. В этом случае лекция преподавателя, предваряющая семинарские занятия, должна носить обзорный характер. В ней лектор должен изложить суть проблемы, кратко ознакомить магистрантов с имеющимися точками зрения и их аргументами и контраргументами, не навязывая магистрантам свою точку зрения, оставляя им поле для самостоятельной мыслительной деятельности. Если вернуться к вышеприведённому изречению, преподаватель во время своей вступительной лекции должен зажечь факел, оставив магистрантам и преподавателю семинарского занятия «поддерживать его огонь» во время занятий. Конечно, в каждом отдельном случае преподаватель может читать лекцию по другому плану, но всегда иметь в виду, что он должен не просто знакомить с рассматриваемой проблемой, но и вызвать интерес магистрантов к ней, чтобы учёба превратилась не в трудовую повинность, а в потребность жизни.

Здесь, конечно, возможны различные конкретные методы и средства, обусловленные каждый раз содержанием обсуждаемой темы, степенью подготовки магистрантов и, разумеется, степенью подготовленности, опытом и личными предпочтениями самого преподавателя. Общие методы, обязательные для всех преподавателей, а тем более преподающих разные дисциплины, навряд ли можно предложить. Автор готов кратко поделиться личным опытом проведения семинаров-дискуссий с магистрантами РАУ за последние четыре года по предмету «Методология научного познания».

Обычно на первых лекционных занятиях, предваряющих семинарские занятия, мы предлагаем магистрантам на выбор темы докладов (иногда называю их рефератами) для семинарских занятий. Темы исследования могут быть разными не только по содержанию, но и по форме. В качестве тем для исследования может послужить небольшая монография известного в этой сфере науки учёного, глава (главы) или параграф (параграфы) из одной солидной по объёму монографии, отдельная научная статья, два или даже несколько публикаций разных авторов на одну и ту же проблему (тем более, если в них излагаются разные точки зрения или подходы) или материалы дискуссии и круглых столов, опубликованных в научных журналах. Главные требования – в них должны быть изложены не трафаретные проблемы и вопросы, а такие, которые могут вызвать дискуссию.

Магистранту предлагается 15 – 20 минут на прочтение доклада (кстати, докладчик может пользоваться во время доклада своими записями). Обязательное требование к докладчику – озвучить те вопросы, проблемы, которые, по его мнению, являются дискуссионными, тем более если он с ними не согласен. После этого следует традиционный вопрос преподавателя: имеются ли вопросы к докладчику, после чего начинается самая главная часть семинара.

Мы в таких случаях стараемся следовать методу майевтики Сократа. В зависимости от конкретной ситуации мы применяем один из следующих приёмов: преподаватель делает вид, что не понял один из

тезисов докладчика и, обращаясь к аудитории, просит разъяснить его, или делает вид, что не согласен с точкой зрения докладчика, приведя при этом свои аргументы, и просит аудиторию согласиться или не согласиться со ним и привести свои аргументы. Если есть необходимость он излагает иную, свою точку зрения, или какую-то другую, которой не касался докладчик, либо предлагает магистрантам изложить своё понимание вопроса, если таковое имеется. Важно также направить активность магистрантов на то, чтобы они смогли бы самостоятельно состыковать общеметодологические положения с частнонаучными утверждениями.

Подобная форма проведения занятия имеет то преимущество, что активизирует студентов и заставляет их критически принимать обсуждаемый материал и чувствовать себя не школьником, которого чему-то учат, а равноправным участником одного коллектива, где можно спокойно излагать свои взгляды и постараться убедить других в преимуществах своего понимания вопроса. Нас не смущает, а даже радует, когда порою участники семинара увлекаются, не замечая, что обсуждение становится неуправляемым, если даже стороны часто и не слушают друг друга. Здесь вновь должен проявиться такт преподавателя, который не должен очень жёстко направлять дискуссию в рамки определённых, принятых в серьёзных научных диспутах границы, ибо это может охладить творческий пыл участников, а постараться в более или менее гибких формах отрегулировать энергию участников. Всегда нужно помнить, что нельзя «гасить» в молодых людях их стремление высказать своё мнение, даже если оно осуществляется не в совсем корректных и принятых формах, а преподаватель не разделяет высказанную точку зрения.

Считаю также важным привить магистрантам способность правильно понимать и пользоваться абстрактными понятиями и мысленными конструкциями. Большинство магистрантов часто не очень ясно представляют себе отличие содержания ненаблюдаемых абстрактных, мысленных конструкций, которые не наблюдаемы «постольку, поскольку это понятийная конструкция» [3] от наблюдаемых конкретных наглядных объектов, обозначаемых теми же словами. Нам кажется, что здесь мы имеем дело и с психологической установкой, заложенной на начальных стадиях обучения в школе и непреодоленной полностью в бакалавриате. Студенты зачастую не очень ясно различают, скажем, конкретные физические единичные процессы, имеющие место в реальности во множественном количестве, от научных мысленных конструкций, описывающих посредством идеальных мысленных объектов те же самые процессы, не всегда ясно понимают, что научная теория, в которой используются мысленные конструкции – это не что иное как, то что мы непосредственно видим, ощущаем в виде единичных вещей, хотя в обоих случаях могут быть использованы одинаковые слова. Поэтому во время семинар-дискуссии преподаватель должен уделить особое внимание этому вопросу и поправлять магистранта, когда видит по его выступлению, что тот неясно представляет себе это различие.

Как видим, данная форма семинара преследует две взаимосвязанные цели: выявление знаний магистрантов и их обогащение новыми и развитие изначально заложенных в них способностей к самостоятельному, творческому, абстрактному мышлению.

#### **Библиографический список**

1. Аветисян П. С. Формирование образовательного пространства СНГ в условиях глобализации (социально-философская концепция). – Ереван: ГИТУТЮН НАН РА, 2007. – С. 55.
2. Маркарян Э. С. Гуманизм XXI столетия. Идеология самосохранения человечества. Ереван: Изд-во РАУ, 2008. – С. 173.
3. Швырёв В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – С. 184.

### **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**М. С. Вартамян**

**Армянский государственный педагогический университет,  
г. Ереван, Армения**

**Summary.** The article is devoted to the role of continuing education in the social and economic development on the way to the market economy and globalization. The article highlights the significance of the concept of continuing education in different stages of society's development. It is especially important that the government supports the idea of continuing education as a factor of social and economic development.

**Key words:** continuing education, knowledge, integration, globalization, life-long learning, liberalization.

Сегодня глобализация начинает проникать в образовательную сферу, способствуя интеграции национальных образовательных систем. К началу нынешнего столетия во многих странах сформировался новый тип интеллектуальной экономики, основанной на знаниях и инновациях, который обнаруживается во всех сферах современной деятельности. Развитие человеческого капитала рассматривается как важнейший фактор качественной, базирующейся на высоких технологиях экономики.

Насколько развит, образован человеческий капитал, настолько реален прогресс общества. Насколько гибка, действенна школьная система образования, настолько предсказуемо развитие экономики.

В эпоху глобализации и либерализации, когда применение информационных технологий в образовательных программах стало существенной необходимостью, на первый план выдвигается качественное образование, надлежащее обучение и его непрерывный характер. Согласно пункту 3 статьи 4-й закона РА «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» одним из принципов государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования является непрерывность, последовательность и преемственность образовательного процесса [1].

Гражданин должен постоянно быть в курсе законодательства, политической, экономической ситуации, инноваций в своей специальности, иметь возможность менять специальность или переквалифицироваться.

Образование должно сопутствовать жизни человека и давать ему возможность непрерывно повышать уровень образования. Люди, имеющие профессиональное образование и мотивированные на получение новых компетентностей или повышение уровня уже имеющих, являются сегодня основным ресурсом экономики. При этом сектор непрерывного образования становится важным сектором образовательных услуг.

Проблема непрерывного образования занимает особое место в ряду прогрессивных идей культуры XX в. Общечеловеческая и философская значимость этой идеи велика, так как смысл её заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить процветание всего общества. Именно поэтому государства и сегодня ищут свою модель непрерывного образования. Первую разработку его теоретических основ осуществили П. Ленгранд, Э. Фор, Р. Даве, Х. Гуммель, М. Д. Каряли, Ф. Кумбс, Г. Коптаж.

Истоки непрерывного образования можно найти у древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. Отдельные учёные полагают, что «перманентное образование» можно обнаружить даже в первобытном обществе, так как уже тогда люди в течение всей жизни приобретали знание и практический опыт, развивались.

В Европе еще в XVII-м веке к вопросу о непрерывности образования в своих трудах неоднократно обращался Ян Амос Коменский. В работе «Помпедия» он утверждает, что для учёбы подходит каждый возраст, и у человека нет другой цели, кроме учёбы. Вся жизнь должна быть своеобразной школой, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек более способен.

Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Впервые концептуально оформленная, эта идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 г. ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Ш. Фора, на тему «Учиться, чтобы быть». С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации

собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни [4].

В Меморандуме непрерывного образования Европейского союза, принятом в Лиссабоне, утверждается: «Европа уже вступила в «эпоху знаний»... Успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь /lifelong learning/» [3].

Европейская комиссия и страны – члены Европейского Союза, определили учение длиною в жизнь в рамках европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Главная идея Меморандума – непрерывное образование перестаёт быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки, оно становится основополагающим принципом образовательной системы.

Важным фактором, стимулирующим эффективность непрерывного образования в странах ЕС, явился Болонский процесс. Его основная идея – обеспечение гармонизации национальных систем высшего образования европейских стран и как следствие этого – повышение конкурентоспособности высшего образования Евросоюза в целом.

В мае 2001 года в Праге, через 2 года после Болонской декларации, министры образования 33 европейских стран встретились и подписали коммюнике. В нём подчёркивалась важность такого момента европейского образовательного пространства, как образование в течение всей жизни. «В Европе будущего, где общество и экономика основаны на знаниях, стратегии непрерывного образования необходимы, чтобы ответить на вызовы конкурентной борьбы и новых технологий, обеспечить общественное согласие, равные возможности и повышать качество жизни» [2].

Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Концепция непрерывного обучения основана на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамики, связанной со сменой потребностей на рынке труда, на реализации концепта образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь». Современный человек должен не только обладать таким объёмом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания. Вопрос о непрерывности образования приобретает особую актуальность в системе высшего образования. Ведь главная цель высшего образования – формирование специалиста новой формации, ориентированного на творческую деятельность, способного работать в постоянно меняющихся условиях [5].

Идея непрерывного образования получает своё дальнейшее развитие на Лондонской встрече стран – участников Болонского процесса: «Некоторые элементы гибкого обучения существуют в большинстве стран, однако их систематическое развитие для поддержки

образования в течение всей жизни находится на начальной стадии. Поэтому необходимо способствовать расширению обмена передовым опытом и добиваться общего понимания роли высшего образования в системе непрерывного образования» [6].

Итак, одна из задач, направленных на обеспечение качества образования – это переход к непрерывному образованию (или образованию в течение всей жизни) по схеме: «дошкольное воспитание – школа – ВУЗ – работа – повышение квалификации». Речь идёт о создании совершенно новой модели профессионального образования, предусматривающей многоуровневую, ступенчатую непрерывную подготовку специалистов. В настоящее время осознаётся необходимость в том, чтобы в течение всей жизни человек постоянно доучивался и, возможно, переучивался. Надо сказать, что в отечественной образовательной системе необходимость дополнительного образования была создана давно – это не что иное как известная система повышения квалификации и профессиональной переподготовки, к которой позднее прибавилась система получения второго высшего образования. В настоящее время требование к этой системе возрастает как в количественном, так и в качественном отношении. В количественном – потому что увеличивается число людей, которым по роду профессиональных знаний необходимы дополнительные знания и умения из области информатики, экономики, менеджмента, права и т. д. В качественном – потому что возникают новые области знаний, которые ранее просто не существовали, растёт значимость отраслей, основанных на дисциплинарных подходах.

В недавно подписанной с Евросоюзом Программе «Расширенная Европа. Новые соседи» представляется будущее Армении с Европой и в европейской семье. А в сфере образования это закрепляется как доступность образования для всех желающих, обеспечение прозрачности и отчётности сферы, обеспечение усовершенствования программ без возрастных ограничений. То есть непрерывное образование является не только одним из ключевых звеньев государственной образовательной политики, но и международным обязательством.

В XXI в. концепция образования на протяжении всей жизни приобрела ключевое значение. Необходимость в непрерывности образования, профессиональной подготовке возникает каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной и личной жизни. Подобная необходимость приобретает всё большую актуальность.

Таким образом, непрерывное образование должно представлять, на наш взгляд, не только образовательный путь человека длиною в жизнь с широким спектром возможностей доступа к образованию, но и трёхмерное образовательное пространство, в котором каждый человек может и должен найти свою образовательную траекторию, соответствующую его индивидуальным запросам и потребностям общества, уровень глубины, который зависит лишь от его способностей.

## Библиографический список

1. Закон Республики Армения «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». 14.12.2004. – Гл. 1. – Ст. 4. – П. 3.
2. Коммюнике встречи министров высшего образования стран Европы. – Прага, 2001.
3. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. Memorandum on Lifelong Learning. – Лиссабон, 2000.
4. Педагогика высшей школы: учеб. пособие Р. С. Пионова. – 2002. – 256 с.
5. Тимирясов В. А. Инновационный вуз: приоритеты развития / Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
6. London Communique Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007.

## ИННОВАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЕ

**Т. Н. Степурко, Т. Н. Неговора, А. Б. Кибирова**  
**Донской государственный технический университет,**  
**г. Ростов-на-Дону, Россия**

**Summary.** The reform of education supposes entry of the society into the age of information progress. Overcoming of the high-tech incompetence among the people of older generation is not associated with the age difference. Social economic conditions explain overcoming of this contradiction.

**Key words:** education, age, profession, contradiction.

В условиях реформы образования все страны современного мира вырабатывают его единую концепцию. По мнению ЮНЕСКО, специфика идущих преобразований состоит в информатизации и в выработке навыков её поиска, усвоения и использования в практической деятельности субъекта.

Значимость информатизации разные авторы оценивают полярно. Так, одни исследователи помечают, что только молодёжь способна ею пользоваться, в то время как люди старших поколений остаются вне информационного пространства. Другие полагают, что, изменив информационную политику, мы сможем преодолеть этот разрыв между отцами и детьми. Поэтому нашей целью стал поиск путей рационального преодоления данной диспропорции.

В качестве методологической основы нашего исследования взяты анализ и синтез, историческое и логическое.

В ряде публикаций современных исследователей высказывается идея о том, что уровни профессиональной подготовки отцов и детей прямо связаны с ценовой политикой государства. Там, где руководство стремится рационально решить эту проблему, оно снижает цены на компьютерную технику и наоборот. Однако здесь надо учитывать психологический и возрастной факторы, заинтересованность людей разных профессий в овладении этими навыками. Анализ мирового опыта свидетельствует о наличии огромных расхождений по данной проблеме. Так, в азиатских странах – «драконах», где высок дух патриотизма, практически все слои населения горят желанием сделать свою страну

лучшей среди лучших. На этом фоне в экономически слаборазвитых странах главной проблемой является не столько образование, сколько необходимость преодоления голода, либо, как и в России, проблема предотвращения «утечки мозгов» за рубеж. В развитых странах нехватка кадров компенсируется за счёт притока грамотных иммигрантов. К примеру, только США на 85 % удовлетворили свою потребность в компьютерщиках путём приёма иммигрантов из стран постсоветского периода, лишь в одном Нью-Йорке в 2004 году число кандидатов и докторов наук из России составляло порядка 164 тысяч человек. Подобная практика позволяет экономить огромные средства на образовании и подготовке специалистов высшей квалификации.

Специфика современной России состоит в большом количестве мелких школ в сельской и горных областях, которые далеко не полностью обеспечены специалистами и компьютерами, здесь же не всегда есть возможность приобщения к компьютерной грамотности людей старшего поколения из-за религиозных и клановых пережитков, из-за пристрастия к вековой лени, к алкоголизму, отсутствия перспектив роста или же пессимизма, неверия в свои силы. Каждый из отмеченных факторов сравнительно легко преодолим в случае появления среди сородичей энергичного лидера, понимающего необходимость новаций, который своим примером способен организовать инертность таких людей. К примеру, Р. Кадыров своим примером смог перестроить практически всё мышление своего народа. Аналогичное положение было и в Калмыкии при К. Илюмжинове, хотя оба лидера и не ставили перед собой цель приобщения людей к компьютерной грамотности по причинам, от них не зависящим.

Если же взять за основу возраст, то в истории постсоветского времени практически во всех странах было много примеров, когда в силу объективных причин люди даже преклонного возраста успешно осваивали компьютерную технику не хуже молодёжи, но совсем с иным эффектом и в более короткие сроки.

Вместе с тем низкие показатели освоения Интернета в современной России связаны, на наш взгляд, отнюдь не с урбанизационными факторами, а с профессиональными и субъективными. К тому же, по данным социологических опросов родителей студентов, обучающихся в Донском государственном техническом университете, стало возможным установить, что 82 % опрошенных (из 1470 респондентов) не владеют компьютером по причине невозможности его применять в своей производственной деятельности. В 91,5 % считают невозможным его применение, так как их труд является не творческим и лишь 34,7 % заявили, что препоны в сфере их труда объясняются консерватизмом руководства (по возрастным причинам последних, либо их уровнем образования или же отсутствием средств). Многие из респондентов (46,7 %) считают, что уровень оплаты их труда и само его содержание радикально улучшились бы с применением информационной техники. И лишь 3,7 % заявили, что им зазорно учиться у своих детей и внуков новым технологиям. Как ни странно, из этих 3,7 % мужчин оказалось 53 %, остальные – женщины. При этом возраст опрашиваемых был выше сорока лет.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. Н. Косарев, Л. В. Косарева, И. В. Макогон**  
**Урюпинский филиал Волгоградского государственного уни-**  
**верситета, г. Урюпинск, Россия**  
**Министерство Иностранных Дел России, г. Москва, Россия**  
**Волгоградская академии МВД России, г. Волгоград, Россия**

**Summary.** New requirements to quality of preparation of modern lawyers at the higher school is connected with reconsideration of problems of juridical education. Intercathedral (interdisciplinary) innovative target complex programs of professional (competent) preparation of the future lawyers come instead of numerous, to the purposes sometimes separated among themselves, goals and means, realized by pedagogical staff, departments and establishments.

**Key words:** innovations, juridical education, modernization, personal-focused training, educational-scientifical process, quality, competence, cultural values, target complex program.

Работа по модернизации современного образования должна быть связана, прежде всего, с переосмыслением оценок отечественной правовой культуры. Так, в последнее десятилетие почти априорной стала мысль о том, что отличительной особенностью нашей правовой культуры является отсутствие в истории нашей страны стойких правовых традиций, правовых ценностей, и что для российского общества характерна подмена правосознания этическими воззрениями [1, с. 114–115].

Новая государственность и рыночные отношения не должны вести к утрате исходных правовых ценностей российского образования, накопленных в результате сложного и противоречивого процесса формирования нашей национальной правовой культуры. Какими способами наше образование можно актуализировать, реформировать и превратить в реальный инновационный фактор модернизации общества? Видимо, в ответах на эти вопросы и должны состоять инновационные перспективы образовательной политики.

Думаем, в современных условиях острой становится потребность в инициативной, деятельной и культурной личности, способной непрерывно пополнять запасы профессиональных знаний и умений. Поэтому инновационная система современного образования должна быть творческой, компетентной и наукоёмкой, требующей смещения акцента в системе профессиональной подготовки специалистов с ориентирования не на профессию, а на приоритет ценностей в профессии [2, с. 74–78].

Перспективную роль в инновационных процессах будет играть фактор «качественного (компетентного) знания». В условиях постиндустриального общества знания превращаются в важнейший фактор экономического развития. [3, с. 255; 6, с. 5]. Новая парадигма современного образования заключается в том, чтобы не просто передавать обучающимся конкретные (компетентные) знания, а научить их правовой культуре, умению адаптироваться к качественно новым условиям жиз-

недеятельности, встраиваться в динамично изменяющую социальную и правовую среду и приносить пользу себе и обществу [7, с. 13–16].

Качественное образование достигается, по мнению учёных, с помощью целевых комплексных программ, структурированных как программно-целевой комплекс [8, с. 17–21]. Принципиальное отличие программно-целевого комплекса от традиционной программы состоит в том, что он представляет собой систему программ, объединённых общей целью. Структура программно-целевого комплекса определяет место целевых программ, их приоритетность, порядок их взаимодействия в процессе управления качеством образования [7, с. 69–72].

Особую значимость в рамках программно-целевой модели, обеспечивающей инновационные процессы в современном образовании, приобретает личностно-ориентированное образование.

В современном образовании проблема познания, напрямую связанная с личностно-ориентированным профессиональным развитием обучаемых, стоит очень остро, т. к. испытывает на себе тотальное влияние традиционной авторитарной педагогики и неустоявшейся современной образовательной действительности [4, с. 43–44].

Понятие инновация, на наш взгляд, целостно отражает целенаправленный перспективный процесс создания, распространения и использования новшества, логику его развёртывания от идеи до использования, а также логику творческих отношений между участниками учебного процесса. Ценность данного понятия заключается в том, что через него раскрывается процесс культурного наследия прошлого, в результате которого педагогический процесс становится качественно иным, если хотите, неповторимым, перспективным инновационным процессом приобретения культурных ценностей в обществе [8, с. 7–22].

### Библиографический список

1. Тимченко И. Н. Интегративный подход к познанию человека / Проблемы общества и человека в XXI веке. Международная научно-практическая конференция 27–28 марта 2003 г. – Новосибирск. – С. 114–115.
2. Казначеев С. В., Молчанова Л. В., Пузынин В. А. Концептуальная модель системы воспитания \ образования XXI века // Россия в начале XXI века: человек, культура, экономика. – Новосибирск, 2003. – С. 74–78.
3. Егорычев А. М., Дайкер А. Ф. Перспективы развития интеграции образования: методологические посылы, направления, структуры (на примере рассмотрения ресурсов образовательной выставки) // Философия образования. – № 7. – 2003. – С. 255.
4. Рубчевский К. В. Образование в современном мире // Философское образование. – Новосибирск. № 7. – 2003. – С.43–44.
5. Тоффлер Э. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века. – М., 1991. – С. 5.
6. Косарев В. Н., Косарева Л. В., Макогон И. В. Программно-целевой подход к управлению качеством образования // Актуальные проблемы экономики и новые технологии преподавания. IX Международная научно-практическая конференция «Смирновские чтения», 16–17 марта 2010 года. – Санкт-Петербург, 2010. – С.36–39.
7. Никитина Л. П. Управление инновационной деятельностью: учебное пособие. – М., 2002. – С. 7–22.

## II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Б. Гегамян

Университет практической психологии и социологии  
«Урарту», г. Ереван, Армения

**Summary.** Humanization is the basis for constructing personal-centered education for students. The humanistic sense of social development is the assertion of relationship to man as to the supreme value of life. Therefore, the humanization of education is regarded as the most important socio-pedagogical principles that reflect current social trends in the construction of the education system.

**Key words:** personal-centered education, teaching principle, humanization, personality, technology of education.

Многие общественные системы (армянское общество в том числе) находятся на переломном этапе своего развития, который в условиях глобализации характеризуется переоценкой ценностей и преодолением ограничений, препятствующих дальнейшему социальному прогрессу общества. Процесс становления и развития общества приобретает соответствующий гуманистический смысл, где личность является высшей категорией и ценностью существования. В настоящее время происходящие в большинстве стран преобразования, связанные с гуманизацией жизни общества, ведут к созданию гуманистического идеала – критерия успешности и прогрессивности общества. Поступательное движение к этому идеалу связано с изменениями в системе отношений к личности. Именно личность со своим потенциалом и потребностями должна стоять в центре социального развития. С этих позиций гуманизация образования является важнейшим принципом, который отражает современные тенденции функционирования образовательной системы и общества в целом.

Гуманизация является основой построения личностно-ориентированного образования. Это ключевой элемент мышления нового времени, в рамках которого личность выступает не только как субъект образовательного процесса, но и как самоцель развития. Основным смыслом образования становится многостороннее развитие личности. Подобная переориентация ведёт за собой изменение методов, технологий и задач образовательной системы. Гуманизация диктует новый социально-педагогический принцип образования и предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Модернизация образования должна осуществляться согласно современным общемировым стандартам, гарантирующим защиту прав личности на познание и развитие. Личностно-ориентированная сис-

тема образования при этом строится с опорой на гуманистические принципы психологической науки. Современная система образования сталкивается с проблемой модернизации и формирования у молодых людей (старшеклассники, студенты) мышления в рамках гуманистического идеала и новых жизненных установок. Актуальные задачи гуманизации упираются в разработку идеологических основ образования и в такие психологические категории, как личностный рост, самосознание, социальная и культурная идентичность.

Одной из основных и актуальных задач гуманизации является разработка стратегий высшего образования, что практически невозможно без постановки и реализации следующих задач: [2]

- достижение профессиональной и педагогической компетентности соответствующих структур,
- обеспечение гармоничного сосуществования образования и культуры,
- развитие сознания личности, формирование ценностных ориентаций и жизненных ориентиров,
- совершенствование социально-психологического портрета студенческой молодёжи в духе идей гуманизма,
- разработка основ профессиональной культуры,
- социализация молодёжи в условиях личностно-ориентированной системы образования.

Не менее актуальной является такая цель гуманизации образования, как формирование разносторонне развитой личности, обладающей интеллектом, широким спектром прогрессивных социальных качеств, которые обеспечат профессиональную, мировоззренческую, нравственную и психологическую зрелость личности. Взаимосвязь этих качеств определяет уровень общей, интеллектуальной и профессиональной культуры молодёжи, их способность к учебе и конкретной деятельности. Здесь уместна постановка вопроса о профессиональной культуре современного студенчества. Под профессиональной культурой следует понимать не только комплекс профессиональных знаний и навыков, но и совокупность психо-социальных качеств личности, вне которых профессиональная культура невозможна или крайне ограничена. В рамках концепции личностно-ориентированного образования профессионализм складывается посредством синтеза знаний, ценностных ориентаций, практического социального опыта и личностных качеств.

Перспектива гуманизации образования упирается в создание новой научно-педагогической системы, важнейшей задачей которой является не только обучение, но и развитие личности. Для личностно-ориентированного подхода в подобной современной системе более существенна ориентация как на процесс, так и на конечную цель – личность. Основа такого подхода в образовании упирается в необходимость учёта следующих составляющих: а) индивидуальные способности и психо-социальные качества личности, б) самооценку личности как отдельного субъекта, в) личностные потребности, интересы и устремления. Тем самым гуманизация образования в своей перспективе нацелена на реализацию важного психолого-

педагогического принципа, в основе которого лежит новая технология образования. Последняя опирается на такие положения, как: [1]

1. Личность – это единство психических и психо-социальных свойств, составляющих её индивидуальность.

2. Процесс познания и усвоения знаний предполагает организацию деятельности на основе потребностей и интересов личности.

3. Личностное отношение к учебной деятельности поднимает вопрос о необходимости использования индивидуальных способов обучения и индивидуальных механизмов усвоения знаний и навыков.

4. Гуманизация в системе образования требует оптимальных условий для развития личности.

Отмеченные положения являются сравнительной характеристикой, отличающей традиционное образование от личностно-ориентированного. В последнем случае личность имеет возможность развиваться в собственном темпе согласно своим способностям и потребностям. Это создаёт новые условия образования, где ключевыми являются принципы гуманизации и развития личности. Далее, в таблице 1, приведены некоторые отличительные особенности традиционного и личностно-ориентированного образования, что подчёркивает значимость и актуальность гуманизации образовательной системы. Анализ этих характеристик проектирует широкую перспективу гуманизации образования, отражённую в новых условиях и технологиях обучения.

*Таблица 1*

<b>Традиционное образование</b>	<b>Личностно-ориентированное образование</b>
<b>1.</b> Ориентация на коллективную деятельность и работа с группой	<b>1.</b> Ориентация на самостоятельную работу и индивидуальный подход
<b>2.</b> Одинаковые для всех технологии и механизмы познания и обучения	<b>2.</b> Обучение с учётом потребностей, притязаний и способностей личности
<b>3.</b> Стимуляция групповой активности	<b>3.</b> Стимулирование активности личности с учётом её возможностей
<b>4.</b> Важность промежуточных и конечных результатов обучения	<b>4.</b> Важность стратегии познания, характерной для каждой личности
<b>5.</b> Опора на внешнюю структуру познавательной деятельности личности	<b>5.</b> Опора на внутреннюю структуру познавательной деятельности личности
<b>6.</b> Образование по плану с ограничениями контакта между информатором и слушателем	<b>6.</b> Свободный стиль образования, предполагающий постоянный контакт между информатором и слушателем
<b>7.</b> Создание технологий коллективного познания	<b>7.</b> Создание технологий субъектно-личностного познания

Сравнительный анализ обсуждаемых аспектов образования указывает на значимость, актуальность и необходимость реформ в

образовательной системе, направленных на развитие и становление личности. В этом плане особого внимания требует профессиональное образование. Гуманизация профессионального образования на сегодняшний день понимается как важнейший фактор разностороннего развития личности и её самоутверждения. Общие задачи сводятся к:

- становлению личности через развитие её навыков, умений и способностей,
- постановке процесса обучения в контексте интересов обучаемого,
- ответственности за обучение и значимости преподавательских кадров.

Гуманизация профессионального образования может выступать в качестве фактора, обеспечивающего устойчивость личности в системе общественных отношений, а также как средство самореализации и самоутверждения личности в плане развития и раскрытия своих профессиональных способностей. Ориентация на профессиональные знания предъявляет определённые требования к процессу обучения и квалификации, которые возрастают по мере повышения уровня общего и профессионального образования.

Таким образом, новая образовательная парадигма, ориентированная на развитие личности, должна стимулировать инновационные процессы в различных институтах образования. Изменения целей, содержания и технологий обучения определяют суть и характер инноваций. Для анализа этих реформ ценность представляют такие критерии, как:

- эффективность деятельности образовательной системы как социокультурного феномена,
- успешная социализация личности в условиях трансформации общества,
- высокая качественно-количественная характеристика инноваций в образовании,
- концептуальные принципы работы: системность, гласность, коллегиальность, научность, перспективность.

В условиях гуманизации воспитательно-образовательная деятельность должна быть направлена на:

1. Формирование установок, идеалов, ценностей как основы построения социокультурных отношений.
2. Развитие мышления и способностей к самоопределению, самореализации.
3. Обеспечение деятельности, связанной с формированием умений и знаний.

Совершенствуя учебный процесс, необходимо акцентировать те направления знаний, к которым стремится всё человеческое развитие. Общая цель гуманизации образования состоит в разработке мощной базы знаний и в обеспечении подготовки личности широкого кругозора.

## Библиографический список

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М., Народное образование, 1998 г.
2. Веремеенко Н., Цыганенко М. Новое общество – новые ценности. Психотехнологии в социальной работе. – Ярославль, 1998 г.

## ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Л. В. Азарова, Н. А. Сокол, С. Г. Курень,  
Е. Н. Булахова, Г. А. Лысов**  
**Донской государственный технический университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия**

**Summary.** Education reform is carried out as world process. Its development is conducted by principles of humanism, judgement of principles of peaceful disposition, interosculation of cultures and coordination of ideas of unity and integrity of all nations of the world and backwardness overcoming.

**Key words:** humanism, education, progress, creativity, culture, thinking, information.

Современная реформа образования идёт как общемировой процесс, охвативший все страны. Её необходимость обусловлена не только вступлением общества в стадию информационного развития, но и качественно новыми возможностями применения информации в самых различных сферах человеческой деятельности.

Одни исследователи полагают, что новые условия доступа к информации позволят сравнительно быстро преодолевать противоречия, доставшиеся нам от прошлых эпох. Другие несколько пессимистичнее воспринимают возможности современной ойкумены. Поэтому целью наших размышлений стала попытка осмысления подобных идей.

Методологической основой нашего анализа стали анализ и синтез, историческое и логическое.

Ситуация, аналогичная современной, сложилась в период индустриальной революции, когда доступ к образованию получили широкие массы населения. В ту пору оптимисты сформулировали идеи естественных прав человека, и дело оставалось за малым – за осуществлением этих идей. В «Декларации независимости США» (1776 г.), равно как и в «Декларации прав человека и гражданина» (Франция, 1789 г.) провозглашалось равенство перед законом, законность сопротивления насилию над личностью, равные права на собственность. Однако и по настоящее время людям так и не удалось покончить с нищетой, безграмотностью, насилием и терроризмом, с угрозой разжигания войн по этническим и геополитическим причинам, а в ряде случаев это грозит стать явью по целому ряду объективных обстоятельств и в том числе по причинам космического характера, вызванным ростом солнечной активности, ростом тектонической активности, вулканизма, размахом и силой землетрясений, снижением силы течения Гольфстрима и ростом климатических контрастов в северной половине Евразии.

Информатизация общества прямо способствует радикальному повышению качества подготовки всех категорий специалистов, учёту или в своей деятельности всё большего количества объективной информации о мире. Этот фактор стимулирует снижение техногенного давления человечества на мир природы, повышению гармонии между социумом и природной подосновы. Вместе с тем общество наращивает глубину и характер изменения окружающего мира. Так, пуск электронного коллайдера со встроенными пучками чреват угрозой создания ситуации с непредвиденными последствиями, в т. ч. воспроизводства в нашем участке Космоса «чёрной дыры» и уничтожение самой жизни. Даже одно это обстоятельство побуждает современную науку к переосмыслению функциональной значимости. От объяснения происшедшего, она должна перейти к прогнозированию предстоящих событий с целью заблаговременного предотвращения нежелательных факторов, либо снижения их пагубных влияний.

Так, к примеру, снижение активности течения Гольфстрима в его северо-восточной части повлекло за собой рост континентальности климата в странах Евразии. Если эта тенденция сохранится, то уже в обозримом будущем могут возродиться геополитические войны, очередное великое переселение народов, чуть ли не всемирный потоп, голод, нищета и разные катаклизмы.

Гуманистическая роль науки в современном мире может выразиться и в том, что на основе доброй воли стран постсоветского периода можно в существенной мере снизить негатив от «капризов» Гольфстрима. И эта благородная миссия может проявляться за счёт более рационального использования водных ресурсов рек России, впадающих в Северный Ледовитый океан. Эти воды можно использовать для ирригации пустынь Казахстана и Средней Азии, для спасения умирающего Аральского моря, для снижения заболоченности Западно-Сибирской низменности и создания на её территории кедровых лесов вместо низкокачественных березняков и сосняков. Это не возврат к идее «поворота» северных рек, а рационализация использования вод этих регионов. Функциональное решение этой проблемы позволит частично восстановить энергию Гольфстрима и тем самым снизить роль климатических аномалий в Евразии. Здесь могут возникнуть глобальные климатические последствия. И эту далеко идущую по своим последствиям проблему должны решать исследователи не одних постсоветских стран, а все заинтересованные государства на их же средства с тем, чтобы предотвратить повышение уровня вод Мирового океана, затопление большинства стран Европы, Америки, Австрии и Океании. Масштабность изменений предполагает и соответствующее мышление, ибо задача затрагивает интересы практически каждого человека, а вложения под силу только объединённым усилиям стран старого и нового света.

Гуманистическая направленность реставрации климата Северного полушария по своей значимости, пожалуй, превосходит значимость начала освоения космоса, ибо она позволит предотвратить ряд указанных катаклизмов не только политического и климатического характера, но и социально-экономические диспропорции. Масштабность

задачи позволит человечеству осмыслить себя в новом качестве – жителя и хозяина планеты Земля, которому доступны задачи космического характера.

Расширение задач современной науки предполагает также необходимость развития её методов за счёт усиления её глобальных функций. В первую очередь это касается необходимости регулирования климатических процессов в Антарктиде. Её ледники уносят в океан массы воды, скованной в айсбергах, тогда как вода – большой дефицит в Африке и в Австралии. Страны, бывшие метрополии, обязаны взять на себя расходы по мелиорации этих регионов, по развитию инфраструктуры и всего хозяйства. И эта проблема должна решаться под эгидой ООН или её подкомиссией. Вне преодоления данного противоречия, человечество не сможет успешно развиваться, ибо интеллект гуманитарного сообщества несовместим с нищетой и безграмотностью в указанных регионах.

## **ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Л. В. Боровикова**

**Учреждение Российской академии образования «Институт  
образования взрослых», г. Санкт-Петербург, Россия**

**Summary.** The article deals with the problem of human ecology during the global crisis, which destroys human existence. The view of human nature as the source of the multiplicity of images of reality and culture and the need to protect its existence by combining ontology and pedagogy are updated, methodological grounds for further introduction of ecology into professional education are highlighted.

**Key words:** ecology, man, being, globalization, self-organization, humanization.

Согласно современной экологической концепции наш мир представлен как мироцелостная система, в которой человек выступает в качестве её регулятора. В человеке в закодированном виде отражается последовательность развития истории нашей Вселенной, эволюция живого существа земной биосферы, он рассматривается как миниатюрное повторение эволюции Космоса (В. И. Вернадский, Э. В. Ильенков, И. Пригожин и др.). Это даёт возможность рассматривать человека как микрокосм, закономерный итог развития биосферы, в котором сходятся все системы различных порядков жизни, являясь их «узлом», «местом» вихря (единство хаоса и порядка), имеющего универсальный смысл.

Выделяясь из живой природы, человек развивается на собственной антропологической и социальной природе, самоопределяясь не только материальными и социальными, но и духовными факторами своего развития – нормами, ценностями, идеалами. Решая социальные задачи, формы организации человечества, оно, по мнению В. И. Вернадского, делает попытку разрешить загадку в истории «с человеческой точки зрения разумности и добра»: «Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может – должен – мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода,

государств или их союзов, но и в планетарном аспекте» [1, с. 28]. Но, как показало время, человек не в полной мере осознал свою разумную миссию и потому причиной нависшей над миром экологической катастрофы во многом является результатом деятельности человека.

Надвигающийся на мир глобальный кризис связывают сегодня не только с природными и социальными факторами, он обретает новую антропологическую природу, названную кризисом человечности. Изменения, происходящие с человеком, приобретают решающую роль в глобальных явлениях и уже не могут считаться вторичными следствиями социальных или исторических процессов. Наш век называют веком реального уничтожения человечества, периодом «технологизации философии бытия», снижения меры ответственности человека за бытие (Л. П. Буева, В. В. Краевский, В. А. Кутырев, А. И. Селиванов, В. А. Разумный, С. С. Хоружий), ведущей к гибели самого человека. Как писал философ Александр Зиновьев: «Если в двух словах подвести итог эволюции человечества за прошедшую историю, он уложится в одну фразу: человечество как целое утратило смысл своего социального бытия ...» [3, с. 1].

По мнению философов, социологов, в сегодняшнем обществе перестраивается человеческая натура, его представления о мире, целях и ценностях культур, происходит смена субстанции, «разлом бытия человека», в обществе отмечается кризис национальной, социальной, профессиональной идентичности человека. Человек часто не отождествляет себя на культурном, духовном уровне, не осознает себя в ролевом, статусном, личностном, психологическом плане. Всё это становится причиной душевных заболеваний, проявления агрессии, жестокости и вызывает опасение за здоровье нации, вот почему сохранить бытие с «человеческим лицом» становится важнейшей задачей современного общества. Так возникает проблема экологии человека.

В основе построения современного образовательного пространства лежит антропоцентризм, но для наступившей постмодернистской эпохи, по мнению многих учёных, характерно деантропологизация реальности. Среди многих причин этого явления выделяется разграниченность, разобщённость онтологии и педагогики. Бытие не является целью образовательной деятельности, что затрудняет её осуществление, снижает качество в развитии человеческой сущности, духовно-нравственного возвышения человека.

Профессиональное образование также несёт в себе черты экологического кризиса человека, оно часто расходится с гуманистическими ценностями, не связано с собственно человеческими проблемами, с поиском смыслов и активизацией развития духовной культуры личности. Происходит виртуализация естественной среды обитания человека, замена на профессиональное окружение, которое, стремясь обогатить его идеалы, навязывает ему искусственное бытие. Особенно опасно такое влияние на человека в педагогическом образовании. Не каждый человек может идентифицировать в себе педагога, наложение или замещение личностного и профессионального приводит к отторжению профессии или полному слиянию с ней. И тогда негативные переживания педагога перемещаются во взаимодействие с обучаю-

щимися или в личные отношения с близкими людьми, продолжающие профессиональный «обучающий» стиль общения.

Рассматривая человека как часть экосистемы, наука представляет его как целостную систему. В её основе, по мнению американских ученых Дж. Р. Ройсс, А. Пауэлла, лежат устанавливаемые связи между индивидуальностью человека как источника множественности образов реальности и культурными образами природы человека. Человек как индивид старается найти или сконструировать своё «я», а культура – создать осмысленный образ общественной реальности [2, с. 448]. В личности, как совокупности многоуровневых и иерархических систем человека, сосредоточены механизмы экологической адаптации, идентификации себя и своего поведения с экологическими инвариантами, самоорганизации и взаимодействия с другими системами. Личность как вершина системы представляет собой уровень смысла, интегративную цель. Взаимодействие когнитивной, аффективной и ценностной систем человека влияют на формирование мировоззрения, основу его духовности, порождают стиль жизни. Сенсомоторная система кодирует и декодирует информацию, являясь передаточным и преобразующим слоем системы человека.

Центральным в модели человека являются стилевая и ценностная системы, они детерминируют все остальные области, порождают связи и интеграцию с другими системами, самоорганизуют личность. Таким образом, развитие человека не ниже уровня личности может стать условием решения экологических задач современности: способности человека к адаптации в окружающей среде, выявления недопустимых границ изменений, оказывающих отрицательное воздействие на здоровье людей, отношение людей к требованиям среды и к среде, нормы ограничений, которые накладывает эта среда на отношения между людьми.

Во второй половине XX века наметился перелом в профессиональной сфере человека. Изменения в материальной культуре, деловой организации привели к разрыву между фактическим состоянием профессионализма человечества и новыми потребностями общества. Это потребовало не только изменения пропорций, величин профессий, не только новых технологий переобучения и обучения, но и изменения самого человека, создание нового его типа. Современной педагогике, как интеграции наук «о духовном» творчестве человеческой личности (В. Вернадский), сегодня необходимо решать проблему сбережения, экологии бытия человека, насыщения образования духовностью, а это требует корректировки его оснований. Экологическая задача в современном профессиональном образовании приобретает своё приоритетное значение, она заключается в идентификации человека с профессиональным образом, становлении в нём профессионала при сохранении и защите собственно человеческого бытия, собственно его «человеческого образа», формировании экологической культуры.

Профессиональное образование в эпоху глобализма немыслимо без овладения человеком экологической культурой. Она затрагивает не только знания, но и эмоциональную, ценностную сферу его бытия, определяет мировоззрение и, в конечном результате, – духовность

человека, понимаемую как внутренний мир, нравственное отношение к окружающему и человеку, ответственность за них.

Каковы же методологические основания экологизации профессионального образования? Их можно найти, с одной стороны, в общих экологических подходах ряда мыслителей, учёных, теологов (Э. Фромма, А. Тоинби, Б. А. Леви, У. Р. Джекобс, С. Х. Наср и др.), которые считают, что для преодоления глобального экологического кризиса необходимо вернуться к учениям о единстве человека и природы, в формировании экоцентрического самосознания всей культуры, что составляет исходный пункт научного и нравственного отношения человека к природе [2, с. 306].

С другой стороны, они в понимании образования как ускорителя культурных перемен, преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке, ускорителе процесса развития и становления человека как субъекта, индивидуальности, личности, универсума. Оно включает в себя духовно-нравственный потенциал российской культуры, жизнеспособность человека – психологическую и нравственную способность жить и работать в быстро изменяющемся мире, развитие творческой личности, приоритет гуманистических технологий, построение образовательного процесса на принципе диалогичности, где педагогу отводится роль посредника между мировым духовным опытом человечества и обучаемого.

Повлиять на экологическую ситуацию в мире, по мнению ученых Е. В. Бондаревской, Л. П. Буевой, Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, В. А. Кутырева, А. И. Селиванова можно только путём сближения представлений о внешнем мире и внутреннем мире человека, изменения мировоззрения каждой личности, способа ее бытия, как писал М. К. Мамардашвили: «... личность – это форма и способ бытия, особое состояние жизни, находка её эволюции. Я бы сказал, что личность – это «крупная мысль природы». Самонастраиваемость её проявлений не зависит от всезнания или каких-либо высших ориентиров, это таинственный «феномен культуры», как и все прочие «находки эволюции» [4, с. 173].

Понимание целостного характера современной культуры, формирование глобального взгляда на мир являются основой экологизации профессионального образования, которое возможно в становлении современных представлений о человеке и месте человека в природе, в появлении нового к ним отношения. Это отношение заключается в зарождении чувства общности людей, человека и других существ, всей биосферы в целом, гуманизации человеческой деятельности и познания, понимании их смысла. Только человек, освоивший все достижения мировой культуры, и обладающий высокой нравственностью, может решить проблему экологического кризиса.

Гуманизация современного профессионального образовательного пространства неразрывно связана с его экологизацией и понимается, в первую очередь, в обеспечении обучающемуся человеку подлинного существования, позволяющего актуализировать и раскрыть свою синкретичную психосоматическую сущность, единство тела, сознания и психики, что вызывает к жизни разносторонне раз-

вивающегося и полидинамического человека. Ведущей траекторией образования человека является универсализация его духовно-практических возможностей, развитие универсальных человеческих способностей. На наш взгляд, идея развития человека на основе природосообразности, его истиной человеческой сущности является глубоко экологичной. Именно развитие нужно сделать главной точкой приложения образовательных усилий, это важно в профессиональной подготовке в любой области.

Экологическое сознание в своей основе неразрывно связано с гуманистическими идеями в образовании. Их объединяет отказ противопоставлять природное, социальное и психическое в человеке, необходимость поддержания и сохранения природы и индивидуальности каждого человека, поиск оптимальных способов взаимодействия и общения с другими людьми, создания единого образовательного пространства и оптимальной развивающей среды.

Профессиональное сознание любого человека определяет его потребность изменяться самому, совершая в отношении себя духовную работу, непрерывное участие человека в своём развитии на протяжении всей жизни. Человек по самой своей природе есть бытие с другими, для других, быть собой с другими (М. Хайдеггер). Проблема общности является не только экзистенциальной, личностно-смысловой проблемой, но и экологической. С самого рождения родовая общность человека находится в постоянном развитии, сменяется и обогащается всё более разнообразными её формами. Бытийная общность людей, прежде всего, выступает как объединение людей на основе общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих, религиозных, это внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным приятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу. Не последнее место в регулировании духовных связей между её участниками, путей передачи норм, ценностей, смыслов общения создаются совместными усилиями участниками общности на основе и экологической этики.

Таким образом, основой современных профессиональных образовательных систем в эпоху глобальных изменений должны стать эквивалентные отношения Человека и Мира, включающие в себя нравственные, эстетические отношения, отношения любви, благоговения и преклонения перед жизнью. Сегодня в экологии введено понятие экологической личности, по аналогии мы можем говорить и об экологическом профессионале, формирующем и проектирующем через непрерывное образование новые формы собственной жизни, новые взаимоотношения, новый менталитет, которые смогут продолжить эволюцию человека.

### **Библиографический список**

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. - М.: Наука, 1991.
2. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Человек. Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 1999.
3. Зиновьев А. А. Фактор понимания. – М.: Алгоритм. – Эксмо, 2006.
4. Мамардашвили М. Как я понимаю философию.– М.: 1990. – С. 173.

# ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А. М. Абаев

Московский государственный технический университет  
им. Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия

**Summary.** The article analyzes the structure of the educational environment of the institution and distinguishes its levels. The author characterizes student – oriented pedagogical model of educational environment and gives its specificity.

**Key words:** theoretical and pedagogical model; health saving component of education and upbringing

Изучение и разработка личностно-ориентированной структурно-уровневой теоретико-педагогической модели образовательной среды профессионального учебного заведения является важным педагогическим вопросом в решении всестороннего и гармоничного личностного развития ребёнка. В этой связи нас интересует проблема здоровьесбережения молодёжи. В настоящее время здоровье понимается как социокультурный феномен, характеризующийся гармонией соматического, психического и духовно-нравственного развития человека. Принципы, условия и средства организации здоровьесберегающей образовательной среды получили в последние годы значительное развитие. Вместе с тем, как правило, обеспечение здоровьесбережения среды рассматривается вне непосредственной связи с личностным развитием учащихся. Образовательная среда обучаемого (индивидуальная образовательная среда в учебном заведении) – это совокупность предметного (объектного), информационного и социального (субъектного) окружения, оказывающего влияние на развитие данного обучаемого в образовательном процессе. Что касается образовательной среды учебного заведения, то это структурированная совокупность индивидуальных образовательных сред всех учащихся данного учебного заведения. В структуру её уровневого строения входят индивидуальный, микро-, мезо- и макроуровни.

Образовательная среда учебного заведения микроуровня – это совокупность образовательных сред обучаемых в данном учебном заведении, включённых в состав некоторой малой группы, имеющей непосредственное отношение к достижению целей образовательного процесса.

Образовательная среда учебного заведения мезоуровня – это совокупность образовательных сред обучаемых в данном учебном заведении, включённых в состав некоторой средней социальной группы, имеющей непосредственное отношение к достижению целей образовательного процесса, либо малой или средней группы, имеющей косвенное отношение к достижению целей образовательного процесса.

Образовательная среда учебного заведения макроуровня, т. е. собственно образовательная среда учебного заведения, – это система всех образовательных сред обучаемых в данном учебном заведении, выделяемых на индивидуальном, микро- и мезоуровнях. Системообразующим качеством данной среды является её направленность на достиже-

ние итоговых целей образовательного процесса в данном учебном заведении. Кроме того, она обладает качеством здоровьесберегающей, если обеспечивает формирование и сохранение нормативного физического (соматического), психического и социального (духовно-нравственного) здоровья всех субъектов образовательного процесса, в первую очередь – учащихся и педагогов. В структуре образовательной среды профессионального учебного заведения целесообразно выделить функциональные подсистемы, обеспечивающие качество здоровьесбережения по направлениям физического, психического и социального здоровья. Учитывая, что образовательная среда должна обеспечивать личностное развитие учащихся в её структуре целесообразно выделить функциональные подсистемы, обеспечивающие личностное развитие по направлениям познавательной, ценностно-смысловой, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

Таким образом, разработанная в рамках исследования личностно-ориентированная структурно-уровневая теоретико-педагогическая модель образовательной среды профессионального учебного заведения содержит следующие основные характеристики: 1) представление о морфологическом строении данной среды, предусматривающее выделение материальной, информационной и субъектной морфологических составляющих; 2) представление об структурно-уровневом строении данной среды, предусматривающее выделение индивидуального, микро-, мезо- и макроуровней; 3) представление об функциональном строении данной среды, предусматривающее выделение функциональной системы здоровьесбережения, включающей подсистемы физического, психического и социального здоровья, и функциональной системы личностного развития, включающей подсистемы развития познавательной, ценностно-смысловой, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Т. С. Терлеева**

**Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Россия**

**Summary.** Urgency of the personality principle in teaching and learning is challenged with the necessity of an individual, liberated, pragmatic, independent personality adaptable to changes in a rapidly developing society. Yet, there are problems while realization of the personality principle: problems concerning teacher-student interrelations, problems with forms of learning process, problems with technologies and many other.

A teacher should base his work coming to know his students as personalities. New formation in an individual rather than his performance is considered to be important in education nowadays. A teacher chooses the structure of a lesson so that it could provide realization of the personality principle, or, in other words, - high effectiveness in learning and teaching.

**Key words:** personality principle, a teacher, a pupil.

В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоёвывает образовательное пространство России. Большинство педагогических коллективов страны настойчиво осваивает теоретические основы и технологию использования данного подхода в учебно-воспитательном процессе.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности. При реализации такого подхода процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, мыслительных и поведенческих особенностей учащихся, а отношения «учитель-ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора [1, 23].

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие учёные, как Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, И. С. Якиманская и др. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, и др.) и научные труды отечественных и зарубежных учёных – представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно-ориентированной педагогической деятельности.

Актуальность применения личностного принципа в обучении объясняется тем, что динамическое развитие российского общества требует формирования ярко индивидуальной, раскрепощённой, прагматичной, независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме.

Но вместе с этим возникают проблемы в реализации личностного принципа в современном обучении: проблемы, связанные с выстраиванием взаимоотношений учителя и ученика в деятельности; проблемы с формами организации обучения; с технологиями обучения и множество других.

Современный этап развития школы характеризуется возрастающей творческой активностью учителя. Мы являемся свидетелями своеобразного «взрыва» педагогических идей, находок, решений сложнейших задач воспитания личности. Тот факт, что в центре внимания учителя оказался ученик, его внутренний мир, требует от каждого преподавателя высокого уровня педагогического мастерства, ведь «недостаток ребёнка – это его достоинство, не раскрытое учителем» [3, 119]. Любая педагогическая технология должна быть переосмыслена учителем и окрашена творческим и эмоциональным отношением к своему делу и искренней любовью к детям.

Урок был и остаётся основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний, хотя и такие

уроки тоже нужны, а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию [2, 53]. Личностно-ориентированная система обучения стимулирует ученика к совершению осознанных поступков за счёт обеспечения постоянных условий для самопознания, самосовершенствования, самовоспитания. Ученик получает возможность взглянуть на себя изнутри и извне, сравнить себя с другими учащимися, оценить свои поступки и поведение, научиться принимать себя и других в целом, а не как совокупность хороших и плохих черт характера.

Учитель не сможет построить свою работу на уроке в русле личностно-ориентированного подхода, не зная психологических особенностей учеников. Ведь дети очень разные. Один очень активно работает на уроке, у другого проблемы с дисциплиной, третий знает ответ, но боится отвечать, и т. д. То есть учитель должен строить свою работу, изучая своих учеников, изучая их личности. Сегодня в образовании важен не результат, действие, которое эта личность должна произвести, а новообразования в ней самой. А. Дистервег однажды заметил: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит её находить» [1, 127]. Учитель должен быть профессионально компетентным специалистом, гуманистом, знающим и понимающим психологию ребенка. А современность нам задают дети. Каждый день учителю приносит свои сюрпризы. Ученик здесь целостная личность, субъект учения, участник учебного сотрудничества, критически мыслящий маленький человек, учащийся, т. е. учащий себя под руководством учителя. Развивая партнёрские отношения с детьми, педагог признаёт, что он не всезнайка и имеет право на сомнение и уточнение. Он воспитывает у учащихся самостоятельность, развивает критичность суждений, самоконтроль и способность к рефлексии. А значит, развивается сам, идёт в ногу со временем. Конечно, не может быть всё идеально и гладко, ведь во многих школах существуют одни и те же проблемы в обучении учащихся: низкий уровень культуры, отсутствие познавательных интересов, неумение и нежелание учиться, отсутствие ответственности, трудности общения. Поэтому очень важно придавать большое значение инновационным формам обучения.

Урок сегодня принято рассматривать не столько с точки зрения формального сочетания и последовательности его этапов, сколько с позиции постановки и достижения целей, эффективности познавательной деятельности. Учитель свободен в выборе структуры урока, лишь бы она обеспечивала реализацию личностного принципа обучения, одним словом, – высокую результативность обучения и воспитания.

Л. Н. Толстой верно подметил, что «если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

#### **Библиографический список**

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов- н-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.

2. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов-на-Дону, 1997. – 126 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 185 с.
4. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М: Сентябрь, 2000 г. – 250 с.

## **В. Ф. ОДОЕВСКИЙ О БЕСЕДЕ КАК МЕТОДЕ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Н. Н. Сулим**

**Смоленский государственный университет, г. Смоленск,  
Россия**

**Summary.** The article analyses the point of view of the famous teacher of the XIX century V.F.Odoevsky on «discussion» as a method of bringing up personality with good moral qualities. The article deals with the necessary conditions of conducting good discussions. It also gives Odoevsky's advice on constructing discussions with children.

**Key words:** bringing up, personality with good moral qualities, the method of discussion.

Эпоха «великих реформ» XIX века во многом близка нашему времени. И тогда, как и сегодня, с формированием новых общественных отношений складывались новые понятия о воспитании, основывающиеся на духовно-нравственном совершенствовании человека. На первый план в образовательном процессе выводилась не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания – уникальная возможность собственного развития.

Философ, писатель, педагог XIX в. В. Ф. Одоевский (1803–1869) предлагал методы воспитания, рассчитанные на самостоятельную деятельность воспитанника, его активность и понимание. Он утверждал, что любой методический приём, чтобы быть действенным, должен быть связан с естественно идущим развитием ребёнка, с пониманием законов этого развития. По мнению В. Ф. Одоевского, вызвать к жизни собственные умственные силы ребёнка возможно при наличии следующих условий: во-первых, должно быть соприкосновение «мыслительного снаряда с внешними предметами»; во-вторых, воздействие последними на психику ребёнка, на его познавательную деятельность. Педагог должен организовать активное соприкосновение ребёнка с окружающим миром, который даст содержание мышлению, а затем заставить учащегося самостоятельно переработать это содержание. «Не слишком часто облегчайте ребёнка; главное дело в том, чтобы в самом ребёнке совершилось то, что можно назвать актом труда» [1, с. 85].

По мнению В. Ф. Одоевского, после получения ребёнком воздействий извне направить его мыслительную деятельность целесообразно путём беседы. В. Ф. Одоевский не принимал беседу в форме катехизации, для него было важным то, что только сознание – источник положительного знания и правильного действия. Поэтому беседа должна быть развивающей, т. е. «сократовским диалогом». Своим названием данный метод обязан древнегреческому философу Сократу, который

искусно задавал вопросы собеседнику, ставя его в ситуацию постоянных размышлений, доказательства своих мыслей, включал своих учеников в проблемную ситуацию, назначение которой – вырвать человека из мира банальностей и поднять его до уровня философской рефлексии [2]. В. Ф. Одоевский, не имея на то научного основания, определил роль «сократовских диалогов»: данная совместная деятельность людей является исходной для формирования философского мировоззрения, а по целям, способу проведения и по тематике прямо направлена на созидание духовно-нравственной личности. «Искусство говорить с детьми очень важно для успехов целого воспитания. ...Живое слово может производить могучее действие на всё внутреннее развитие ребёнка, на развитие умственное, эстетическое, нравственное и религиозное» [3, с. 171]. Если с малых лет наши юные сограждане обретут опыт мировоззренческих диалогов, научатся слушать и слышать друг друга, достигать взаимопонимания по вопросам человеческого бытия в мире, приходиться к консенсусу и взаимному уважению, толерантности, то и всё общество станет гуманнее. От степени понимания растущим человеком того, что есть «добро», «счастье», «свобода», «дружба», «любовь», «красота», зависит нравственная оценка им явлений окружающей действительности. Именно это определяет направленность поступков человека на созидание, сохранение, укрепление блага, т. е. нравственную деятельность. Вот почему В. Ф. Одоевский советовал наставникам: «Не передавайте человеку знания, а старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» [4, с.122].

Только в XX веке воспитательному мировоззренческому диалогу будет подведён прочный научный фундамент: разработаны культурно-историческая концепция становления высших психических функций (Л. С. Выготский; А. Р. Лурия), психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев; С. Л. Рубинштейн), теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

В. Ф. Одоевский считал ошибочной мысль, что суть разговоров с детьми заключается в том, чтобы отвечать на детские вопросы или что-либо рассказывать им. Порой долгое и усердное объяснение наставника увенчается полным непониманием со стороны детей. Если ребёнок внимательно слушает, это не значит, что он хорошо понимает. «Обратите внимание, как он слушает. Понятно ли для него каждое ваше слово? Возбуждает ли оно в нём новые понятия? Проясняет ли старые?» [3, с. 171]. В. Ф. Одоевский дал несколько советов взрослым о построении разговоров с детьми: говорить как можно проще; выражаться кратко; понимать и любить все проявления детской души; вслушиваться в детские речи; говорить искренне, с чувством, правдиво. Невозможно заставить ребёнка думать о каком-либо предмете: необходимо возбудить в нём желание мыслить, указать мыслям путь, который сможет привести к цели. Ребёнок в самостоятельной мыслительной деятельности может не прийти к желаемому результату только потому, что не знает, как думать. Педагог должен помогать его мыслям, учить переходить правильно от одного понятия к другому, не требовать моментального ответа на вопрос. Формулировка вопроса не должна подразумевать ответ одним словом - ответить ребёнок должен фразой, правильно составленной.

При неправильном построении фразы нужно предоставить возможность ребёнку самому себя поправить, предложив ему такие вопросы, которые навели бы на ясное выражение мысли. «Венец вашего дела будет то, когда вы возбудите вопросы в самом ученике» [1, с. 85]. В учебном пособии для первоначального воспитания детей в дошкольном возрасте «Наука до науки. Книжка дедушки Иренея» (1844 г.) – первом в русской педагогике опыте систематической разработки практического курса духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста – В. Ф. Одоевский предложил 482 вопроса для разговоров с детьми. Сущность вопросов сводилась к тому, чтобы развить детское мышление, сосредоточив внимание детей на окружающих их предметах, явлениях действительности. Вопросы В. Ф. Одоевского «не сообщают никакого нового познания ребёнку; их единственное назначение – приучить ребёнка не только смотреть на ежедневно его окружающие предметы, но и видеть различие между ними» [1, с. 80]. Вопросы касаются тем нравственного содержания: взаимоотношения детей и родителей («Можешь ли ты заплатить своим родителям за всё добро, которое они тебе делают?»); отеческая любовь («Ежели бы батюшка и матушка за тобою не ходили, мог ли бы ты жить?»); добро и зло («Всех ли можно назвать добрыми детьми?»); национальная толерантность («Ежели бы ты был в чужой земле и над твоим выговором, над твоим платьем и привычками стали бы смеяться, приятно бы тебе было?») и др. «...Сии предварительные упражнения – род моральной гимнастики» [1, с. 87, 99, 101]. Вопросник В. Ф. Одоевского – это своеобразный указатель пути для самопознания личности и познания мира. Познавая себя в процессе поиска ответов на вопросы, ребёнок неизбежно придёт к убеждению, что небольшое зло, даже совершённое с целью добра, всё равно зло, что «долг христианина и внутреннее побуждение человека – делать добро, не входя в расчёты, что от него произойти может» [5, с. 403]. В. Ф. Одоевский надеялся, что умный и чуткий воспитатель в беседе с детьми создаст особую среду общения и развития, в которой возможно воспитание нравственной устойчивости, являющейся путём к возрастанию духовного опыта человека, «обеспечит обмен живыми словами, отражающими детские представления» [1, с. 85].

Таким образом, беседы с детьми должны давать нравственные знания. Полноценные нравственные знания – необходимая основа становления нравственного сознания ребёнка, которое порождает нравственное поведение, свойственное нравственной личности, когда человек осознанно стремится всегда искать некий высший смысл бытия и с ним соотносить свою жизнь, стремится к себе лучшему, к совершенству, т. е. получает духовный опыт.

#### **Библиографический список**

1. Одоевский В. Ф. Наука до науки. Книжка дедушки Иренея // В. Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В. Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 368 с.
2. Васильева Т. В. Афинская школа философии. – М.: Наука, 1985. – 160 с.

3. Одоевский В. Ф. Разговоры с детьми // В. Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вступ. ст. и примеч. В. Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 368 с.
4. Одоевский В. Ф. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей // В. Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В. Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 368 с.
5. Одоевский В. Ф. Психологические заметки // Одоевский В. Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / сост., вступ. ст. и примеч. В. И. Сахарова. – М.: Русский миръ, 2006. – 512 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕЖИТИИ КОЛЛЕДЖА**

**Н. Д. Покутник**

**Амурский педагогический колледж, г. Благовещенск, Россия**

**Summary.** The article deals with peculiarities of the pedagogical work with the disabled students living in a hostel. It's also about living conditions which help them to be as independent as possible.

**Key words:** pedagogical work, disabled students, hostel.

Процесс обучения молодых людей с проблемами здоровья, безусловно, требует особого внимания. После поступления в образовательное учреждение перед ними ставятся новые сложные учебные задачи, решать которые приходится уже в условиях учебного заведения. Требуется специальная организация адаптации к учёбе и жизнедеятельности в новой среде. Этот процесс, сам по себе сложный, ещё больше усложняется в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Интегрирование их в образовательную среду осложняется рядом препятствующих факторов, имеющих различный масштаб и характер.

Так, в области государственной политики в отношении инвалидов можно отметить: недостаточную разработанность нормативно-правовой базы, особенно в части профессионального образования; несформированность государственной реабилитационной службы на федеральном и региональном уровнях; недостаточный уровень информационного обеспечения; необеспеченность безбарьерной архитектурной среды; недостаточный уровень производства средств технической компенсации ограниченных возможностей, специального оборудования; несформированность политики трудовой занятости инвалидов; несформированность системы подготовки специализированных кадров преподавателей и сотрудников.

Кроме того, осложняют дело интеграции инвалидов социальные факторы: тяжелое материально-финансовое положение инвалидов и их семей; сложные бытовые условия, недостаточное обеспечение телефоном, теле-видео-аудиоаппаратурой, компьютерами, модемами на дому в персональном пользовании; недостаточный уровень медицинского обслуживания; недостатки общественного сознания и культуры в отноше-

нии инвалидов, в том числе их образования; неразвитость политики благотворительности и спонсорства в пользу инвалидов; недостаточная консолидация инвалидов в интересах отстаивания своих прав.

Множество препятствий в сфере образования: недостаточный уровень качества общего среднего образования инвалидов и в связи с этим проблемы с поступлением в профессиональное образовательное учреждение; во время учёбы проблемы со здоровьем и в связи с этим проблемы с пропусками занятий; проблемы совмещения учёбы и медицинской реабилитации; проблемы приезда в образовательное учреждение; отсутствие удобств в образовательном учреждении (комнат отдыха и т. п.); проблемы посещения библиотеки; проблемы обеспечения учебной и методической литературой, канцтоварами; проблемы общения; неразвитость дистанционного образования; недостаточно информационных и обучающих технологий.

Педагогический коллектив ГОУ СПО «Амурский педагогический колледж» имеет небольшой опыт работы с данной категорией студентов, но уже смог разрешить многие проблемы из перечисленного спектра.

В процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в колледже проводится работа по их сопровождению по следующим направлениям: педагогическое сопровождение; методическое сопровождение; психологическое сопровождение; медицинское сопровождение; социальное сопровождение; социологическое сопровождение; информационное сопровождение.

Все эти направления взаимосвязаны и по каждому из них проводится большая работа. Колледж имеет современную материально-техническую базу, укомплектован квалифицированными кадрами, обеспечен учебной и учебно-методической литературой.

Студентам с ограниченными возможностями здоровья, прибывшим из разных районов Амурской области, предоставлены места в общежитии в специально оборудованных секциях, комнатах. Все возникающие проблемы коммуникативного характера, вопросы самообслуживания, соблюдения правил проживания, налаживания бытовых условий, организация отдыха, создание благоприятного климата в условиях общежития решаются объединёнными усилиями администрации, воспитателей, кураторов учебных групп, социального педагога, педагога-психолога, студентов-волонтёров.

Многие студенты просто не готовы к проявлению самостоятельности, не имеют навыков самообслуживания без помощи родных, близких людей, имеют небольшой опыт общения в социуме, т. к. обучались на дому. Данные студенты имеют различные патологии: сенсорные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения соматического здоровья (9 человек с проблемами передвижения). Поэтому в студенческом общежитии созданы необходимые условия для проживания, самообразования и самосовершенствования личности таких студентов.

Всё это требует в общежитии высокого уровня организации социально-воспитательной работы, которая направлена на формирование у студентов различных положительных качеств.

Медицинское сопровождение студентов данной категории предусматривает решение задач, направленных на профилактику обострения основного заболевания, нормализацию фонового состояния, включая нормализацию иммунного статуса, повышение психических ресурсов и адаптационных возможностей. С этой целью на базе санатория-профилактория колледжа им оказывается комплекс бесплатных медицинских услуг: массаж, физиопроцедуры, кислородный коктейль, фиточай, а также сбалансированное питание.

Также в рамках оздоровления студентов с ОВЗ организованы занятия ЛФК, которые проводит специалист профилактория два раза в неделю. Обязательным элементом этих занятий стало обучение комплексам общеукрепляющих физических упражнений, приёмам закаливания, правильно организованному питанию.

Для создания наиболее эффективных условий адаптации и интеграции студентов с ОВЗ в образовательную среду специалистами колледжа ведётся работа по социально-психологическому сопровождению студентов с ОВЗ. С этой целью разработана и реализуется «Программа социально-психолого-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья», состоящая из диагностического и коррекционно-развивающего блоков.

Применительно к студенческому общежитию основной задачей социально-воспитательной деятельности является создание педагогически воспитывающей среды, которая способствует формированию активного отношения студента к избранной профессии, включая не только отношение к учебному времени, но и к свободному от занятий времени.

Несомненно, жизнь в общежитии имеет свои положительные и отрицательные стороны. Студенты имеют в общежитии возможность постоянно общаться друг с другом, осваивают новые социальные роли и виды деятельности, приобретают новый социальный опыт. У этих студентов формируются новые ценности, культура, новая социальная позиция.

Воспитательная работа в общежитии направлена на формирование нравственных и социальных качеств личности: гуманности, порядочности, гражданственности, профессиональной этики. Большое внимание уделяется формированию культуры здоровья как активному процессу воспитания и саморазвития студентов, реализуя следующие цели: формирование осознанного отношения студентов к своему здоровью; формирование осознанного здорового поведения, способствующего успешной социальной адаптации и противостоянию вредным привычкам; воспитание активной жизненной позиции, негативного отношения к саморазрушительному поведению.

С целью выяснения удовлетворённости студентов осуществляемой в общежитии воспитательной работой, выявление их предпочтений и пожеланий по организации такой работы, было проведено анкетирование среди студентов с ОВЗ, проживающих в общежитии. Полученные данные позволили сделать следующие выводы: большинство студентов считает необходимым осуществление социально-воспитательной деятельности в общежитии, и одним из её главных

направлений считают проведение культурных массовых мероприятий как тип организованного досуга. Другим важным направлением выделили формирование позитивных межличностных отношений между студентами, что также может происходить в процессе организованного досуга. Для студентов важное значение имеют жилищно-бытовые условия проживания в общежитии, неудовлетворённость которыми отрицательно сказывается на их учебной сфере, эмоциональном состоянии. Одним из главных требований, предъявляемых к воспитателю в общежитии, являются, по мнению студентов, ответственность, коммуникабельность, понимание, справедливость. Для многих важно, чтобы этот человек знал и учитывал интересы студенчества.

Социально- воспитательная деятельность в общежитии должна быть организована с целью формирования личности будущего специалиста, отвечающего современным социальным, политическим, экономическим реалиям, успешно интегрированному в общество, востребованному и конкурентоспособному на рынке труда.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

**Д. Ф. Ахмерова**

**Филиал Кемеровского государственного университета,  
г. Анжеро-Судженск, Россия**

**Summary.** The article concerns with the problem of forming of communicative students' tolerance in university. Changing in social situation has given great theoretical and practical importance to it. Tolerance has two expressions – in psychological and active spheres. That is why it is quite important to form students' skills of tolerance and universal methods of orientation in the society.

**Key words:** tolerance, student, psychology, society, constructive interaction, social behavior norm.

В связи с изменением социальной ситуации толерантность приобретает в последнее время особую теоретическую и прикладную значимость. В 1993 году на 19-м Всемирном философском Конгрессе, который проходил под девизом "Человечество на переломном этапе: философские перспективы", особое внимание было уделено толерантности. 1995 год был объявлен ЮНЕСКО годом толерантности.

Понятие толерантности формировалось на протяжении длительного времени и постепенно приобретало и накапливало всё более разносторонние значения, чтобы во всей полноте соответствовать современности.

Толерантность находит своё выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на деятельностном уровне – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма поведения [3].

В этой связи возникает необходимость в формировании у студентов ВУЗов способности быть толерантными, в становлении у них универсальных методов ориентации в сложном, разнообразном, противоречивом мире.

Целью воспитания толерантности является воспитание у обучающихся потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Толерантность как качество личности и феномен общественно-го бытия принадлежит к числу высших базовых ценностей культуры. Она входит в состав смысловых единиц жизни и фактом своей значимости предписывает создание таких моделей образовательного процесса, которые исходили бы из жизненной практики толерантной культуры и основывались на субъектном опыте толерантных отношений участников процесса.

Цели воспитания культуры мира закономерно связываются со всеми учебными предметами, хотя основную нагрузку в воспитании толерантности, ненасилия и миротворчества берут на себя предметы гуманитарного цикла, так как они несут огромный воспитательный потенциал.

И. С. Кон полагает, что при формировании толерантности важную роль играет коммуникация, т. к. в ней и через неё происходит присвоение человеком определённых идей, ценностей, формирование отношения к явлениям действительности [2].

В тесной связи с толерантностью и коммуникацией исследуется проблема коммуникативной толерантности (В. В. Бойко, М. Т. Громкова, А. В. Мудрик, О. В. Скрябина).

Механизм возникновения и проявления коммуникативной толерантности связан с психологией эмоционального отражения личностных различий.

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнёров по взаимодействию. Коммуникативная толерантность собирательна, поскольку в ней отражаются факторы воспитания, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления и эмоциональный стереотип поведения. Повседневное общение свидетельствует о многообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди очень терпимы к окружающим, другие умеют хорошо скрывать неприязнь к партнёрам, третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать неприятные свойства другого. В. В. Бойко отмечает, что несформированность коммуникативной толерантности и отрицательная коммуникативная установка выражаются в поведенческих реакциях, таких как открытая жестокость к людям, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнёрами и в наблюдении за деятельностью [1].

Таким образом, коммуникативная толерантность как личностное качество проявляется в умении находить общий язык с разными людьми в различных ситуациях, в способности находить индивидуальный подход к людям, в способности сдерживать себя во взаимоотношениях с людьми, в терпимости и естественности в обращении с людьми.

### Библиографический список

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Филин, 1996.
2. Кон И. С. В поисках себя. – М. 2004.
3. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000.

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОФИЦЕРА МВД

**В. А. Кучер**  
**Владикавказский военный институт ВВИ ВВ МВД,**  
**г. Владикавказ, Россия**

**Summary.** Tolerance is an essential component of professional sustainability. Tolerance is diverse in its manifestations. Communicative tolerance of the officer at the Interior Ministry of the Russian Federation requires in professional communication.

**Key words:** tolerance, communicative tolerance, professional sustainability.

Понятие «толерантность» происходит от латинского глагола (tolero), который означает переносить, выдерживать, терпимость. Опираясь на различные точки зрения философов, психологов, педагогов, можно заметить, что понятие «толерантность» носит многоплановый и неоднозначный характер. Наиболее обобщённый взгляд на это понятие представлен в философии. Понимая толерантность как терпимое отношение к чужим мнениям, поведению, вере и т. п., русский философ А. И. Ильин считает, что в традициях русской Православной церкви всегда присутствовала высокая толерантность по отношению к людям другой веры. Российское государство создавалось как традиционно многоконфессиональное. В нём исторически сложился опыт толерантного отношения к свободе совести [1, с. 256]. Анализирует сущность понятия «толерантность» В. М. Золотухин в своей работе «Две концепции толерантности». Он определяет философский смысл толерантности с учётом деятельности и многомерности общественного бытия. Толерантность, по мнению учёного, является, с одной стороны, нравственным принципом, регулирующим деятельность человека, формирующим особый тип мировоззрения, а с другой – это практический инструмент, позволяющий эффективно (успешно) разрешать противоречия и конфликты [2, с. 24]. Вопросам воспитания толерантности значительное внимание уделяли многие классики педагогической мысли. Так, В. А. Сухомлинский считал тер-

пимость, терпимое отношение к отдельным человеческим слабостям и умение проявлять его важнейшим элементом духовной культуры личности, выражающим нравственную воспитанность и позволяющим ориентироваться «в сложном мире человеческих страстей и характеров» [3, с. 160]. Обобщая результаты исследований многих авторов, можно выделить следующие существенные признаки толерантности. Толерантность по своему происхождению является категорией социальной, т. к. возникает и проявляется в процессе взаимодействия человека с социумом. Соответственно, толерантность не является категорией абсолютной: её содержание и границы различаются в историческом аспекте, в зависимости от культурных традиций, от актуального состояния общества и многих других факторов. При этом она фиксирует особый, специфический тип взаимоотношений человека с социумом – ненасильственный, миролюбивый, бесконфликтный, понимающий, эмпатийный, рефлексивный. Основным содержанием понятия толерантность является осознание многомерности общественного бытия, уважения человеческой личности, терпимое отношение к индивидуальным особенностям других людей, к их взглядам, убеждениям, вере и т. д.; активное отрицание агрессии, враждебности и насилия. Далее, характерной чертой феномена толерантности является устойчивость её проявлений.

Рассматривая уровневую структуру толерантности, многие авторы отмечают, что она проявляется на двух уровнях: уровне сознания (в виде отношения личности) и уровне поведения (как сознательное действие или поступок). Встречаются и более сложные подходы. Например, как отмечает А. А. Погодина, толерантность можно рассматривать на следующих 4-х уровнях: 1) гностическом (познание и признание своего «Я»; 2) конструктивном (определение тактики поведения и диалога с другими); 3) деятельностном (взаимодействие с другими при абсолютной автономии); 4) аналитико-результативном (анализ результатов взаимодействия) [4, с. 75]. В общем случае толерантность и устойчивость человека (тем более, с учётом не меньшего многообразия проявлений устойчивости) могут быть относительно независимыми характеристиками. Вместе с тем при сужении понятия устойчивости до профессиональной устойчивости, причём – достаточно специфицированной, конкретной профессиональной устойчивости, определяемой требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества офицеров внутренних войск МВД РФ, связь между такой устойчивостью и толерантностью может быть уже значительно более выраженной. Причина этого, помимо специфики профессиональной деятельности, заключается еще и в весьма прозаичном возрастном цензе: офицером человек становится, уже перешагнув сложный и неустойчивый период подросткового кризиса.

Толерантность многообразна в формах своего проявления. В связи с этим при организации образовательного процесса необходимо чётко расставить приоритеты, акцентирующие внимание на формировании тех видов толерантности, которые наиболее важны для той или иной целевой группы обучаемых и воспитываемых. Вместе с тем существуют некоторые достаточно общие, универсальные разновидности

ности толерантности, охватывающие значительное число разнородных целевых групп. К подобным видам толерантности относится, в частности, коммуникативная толерантность, необходимая при любом межличностном или профессиональном общении. Для офицера ВВ МВД РФ подобная толерантность особенно важна по следующим причинам: для эффективного коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе профессиональной подготовки (ясно, что данная причина – общая для всех обучающихся, причём не только в системе профессионального, но и любого другого образования); для эффективного осуществления своих управленческих функций по руководству личным составом вверенных боевых подразделений; для осуществления профессиональной коммуникации с коллегами, командирами, различными структурами и гражданами в процессе выполнения боевых задач или задач по охране правопорядка и т. д.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что, во-первых, профессиональная устойчивость представляет собой характеристику взаимоотношений в триаде «человек – профессия – общество», во-вторых, в структуру профессиональной устойчивости входят такие компоненты, как нервно-психическая, эмоционально-волевая, психологическая устойчивость, толерантность, профессиональная направленность и др. и, в-третьих, толерантность является одним из важнейших компонентов профессиональной устойчивости.

#### **Библиографический список**

1. Бессарабова И. Н. Культура толерантности в поликультурном обществе // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 112–118.
2. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. – № 1. – С. 22–28.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Рад. шк., 1988. – 272 с.
4. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. – М., 2002. – 199 с.

### III. БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### РОЛЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

**Е. В. Невмержицкая**  
Дрогобычский государственный педагогический  
университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина

**Summary.** The article deals with the problem of basic values' importance in the process of personality's forming. The author lists main functions of the values in the human life. The necessity of the values' teaching in families and educational institutions is also pointed out in the article.

**Key words:** values, basic values, education.

На становление личности важнейшее влияние оказывают базовые ценности, по своей природе являющиеся вечными и вневременными. К ним относятся добро, красота, справедливость, истина, мудрость, смысл жизни и т. д.

В жизни человека ценности выполняют разнообразные функции, в частности: 1) роль критерия выбора общественных стремлений. Лицо, осознающее цели, стоящие перед группой, в которой оно функционирует, является склонным принимать те ценности, осуществление которых приближает идеал, к которому её общность стремится, 2) являются стандартом интеграции личности с обществом, 3) являются стандартом выбора индивидуальной дороги жизни, согласующейся с концепцией, царящей в обществе, но одновременно имеют определённые особенности, присущие каждому конкретному лицу, поскольку выводятся непосредственно из его жизненного опыта, 4) дифференцируют общественную сферу человеческой личности, и тем самым дифференцируют её стремления [3, с. 332].

Усвоение личностью базовых ценностей является важным не только для общества, но и для самой личности, поскольку они придают смысл жизни, облегчают выбор правильных решений, являются сдерживающим механизмом от аморальных поступков, создают гармонию в жизни человека на уровне внутреннего мира и межличностной коммуникации. Без этого невозможно нравственное развитие личности.

Становится понятно, что каждый человек в процессе становления должен усвоить базовые ценности. Однако ожидать, что это случится само собой, нельзя. Обучение ценностей должно стать важнейшим заданием семьи и образовательных учреждений. Это можно осуществлять средствами традиционных методов воспитания, но можно воспользоваться также специфическими методами, среди которых выделяют: анализ текстов, диалог, биографический метод, ме-

тафору, кристаллизацию ценностей, решение проблемных задач [3, с. 337]. Охарактеризуем некоторые из них.

Каждый текст, особенно художественный, представляет определённые ценности. Для личности главное уметь их идентифицировать и правильно понимать. Успешным понимание может быть только в случае, когда позиции автора и читателя "отождествляются". "Читатель и в знании языка, и в знании внутренней жизни автора должен сравняться с автором" [1, с. 303]. Таким образом, педагог должен быть готовым к использованию этого метода трансляции ценностей, как и ученики, которые должны иметь определённый жизненный опыт. Большую роль в применении этого метода играют метафорические тексты (сказки, басни), позволяющие осуществлять оценивание в измерении добра и зла индивидуального или культурного.

Биографический метод состоит в открытии ценностей через познание биографий других людей. Это позволяет усваивать ценности, идентифицируя себя с героем, биография которого поддаётся анализу. Таким образом человек может формировать в себе не только отдельные ценности, но и собственную этическую систему.

Метод кристаллизации ценностей предполагает использование индивидуальных письменных упражнений. Они должны помочь воспитаннику оформить собственные впечатления, переживания, мысли в словесную форму. Этот метод позволяет воспитателю ввести питомца в мир ценностей, с помощью его самосозидания, осознания и стремления к внутренним и автономным системам ценностей [3, с. 337].

Аксиологическое направление учебно-воспитательного процесса способно сформировать у его субъектов ценность человека и образовательно-педагогического процесса. По этому поводу В. Скотный пишет: от содержания и направленности учебных дисциплин, воспитательного процесса зависит духовная, морально-психологическая культура студентов. Исходя из состояния личности, неоднозначных социокультурных воздействий на неё, направленность образовательного процесса в государстве должна быть нацелена на духовное обогащение и творческую деятельность личности, которая раскрывает свои способности самореализации и создания условий для самораскрытия других людей [2, с. 484].

Следовательно, усвоение личностью базовых ценностей позволит ей найти своё место в жизни и комфортно себя в нём чувствовать. При этом важно помнить, что ценностей необходимо обучать, поскольку этот процесс не происходит спонтанно. Помочь в этом может применение таких специфических методов, как анализ текстов, кристаллизация ценностей, биографический и др.

### **Библиографический список**

1. Гльїн В., Кулагін Ю. Філософія: Підручник: в 2 ч. – Ч. I. Історія розвитку філософської думки. – К.: Альтепрес, 2002. – 464 с.
2. Скотний В. Філософія: історичний і систематичний курс. – К.: Знання України, 2005. – 576 с.
3. Encyklopedia filozofii wychowania / Pod. red. S. Jedynaka i J. Kojkoła. – Bydgoszcz: Branta, 2009. – 359 s.

# КАТЕГОРИЯ «СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА: К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

**В. Н. Димитриева**  
**Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита, Россия**

**Summary.** In this article the importance of subject activity for formation of the person is considered from the standpoint of value approach, conditions and patterns of realization of subject activity in educational process is determined, prospects of the research related to the analysis of interconnection of subject activity and formation of spiritually-moral culture of the person is scheduled. The relevance of the research is argued by the active theory of the person and activity-competence approach to education.

**Key words:** subject activity, formation of the person, educational process, value, value approach, spirituality, moral.

Субъектная активность является одной из основных категорий в деятельностной теории личности, разработанной С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским и др. Важнейшее положение данной теории сформулировано в работах С. Л. Рубинштейна: «Личность формируется во взаимодействии, в которое человек вступает с окружающим миром. Во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности человек не только проявляется, но и формируется» [9, с. 245]. Согласно позиции А. Н. Леонтьева, свойства личности субъекта – «активного человека» также формируются в деятельности – способе его взаимодействия с миром.

Субъектная активность связывается преимущественно с деятельностью человека в трудах современного отечественного психолога А. К. Осницкого. Существенно, что А. К. Осницкий фиксирует внимание на важности субъектной активности для личностного самоопределения. Учёный признаёт субъектную активность стержнем структуры личности, её базовым компонентом [7].

Серьезный вклад в научную разработку понятий «субъект активности», «субъектная активность» и в обоснование принципиальной значимости этих категорий для определения сущности феномена личности внёс В. А. Петровский. Вводя в исследование понятие «самодвижение деятельности», В. А. Петровский обосновал концепцию «надситуативной активности», проявляющейся в случаях полагания индивидом своего Я за пределы освоенного и познанного, когда личность как бы преодолевает себя, поднимаясь над ситуацией. Из подобных актов надситуативной активности складываются, в трактовке В. А. Петровского, самодвижение деятельности и субъектная активность как таковая. Показательно, что в способности к надситуативной (неадаптивной) активности В. А. Петровский видит одно из важнейших условий становления личности.

Положения, касающиеся субъектной активности, которые содержатся в исследованиях разработчиков и последователей деятель-

ностной теории личности, составляют методологическую базу деятельностно-компетентностного подхода, к настоящему времени официально закреплённого в государственных образовательных стандартах третьего поколения в качестве ведущего подхода. Востребованность данного образовательного подхода обусловлена обнаружившейся за последние десятилетия нехваткой в российском обществе специалистов, способных теоретически и практически решать сложные, нестандартные профессиональные задачи в стремительно меняющихся жизненных условиях.

Категория «субъектная активность» рассматривается сегодня в педагогической литературе и в более широком контексте – в связи с проблемой становления личности в образовательном процессе. Эта проблема для современной педагогической науки чрезвычайно актуальна, о чём свидетельствует значительное число исследований, посвящённых данной проблеме. Серьёзной причиной, способствовавшей тому, что проблема становления личности выдвинулась в педагогике в ряд приоритетных, послужил нравственный кризис, отчётливо обозначившийся в жизни российского общества постперестроечного периода и потребовавший от системы отечественного образования решения вопросов, связанных с качеством не только обучения, но и воспитания.

Как следствие, в отечественной педагогике с конца XX века осознаётся и утверждается идея целостного подхода к личности. В частности, если до 1990-х гг. педагогами в большей степени исследовались личностные качества учащихся, отвечающие за интеллектуальную и эмоционально-волевую активность (например, система развивающего обучения Л. В. Занкова), то к настоящему моменту педагогика ориентирует образование на целостное развитие обучающегося как личности – субъекта жизнедеятельности, способного ответить на вызовы современной цивилизации и культуры (А. В. Мудрик, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Л. А. Степашко и др.). В частности, в современной методологии образования всё чаще звучит мысль о том, что избежать реальной угрозы гибели от экологического и духовного кризиса человечество может, только переориентировав обучение и воспитание новых поколений на становление компетенций, связанных с созидательной деятельностью в контексте ценностных ориентаций. При этом подчёркивается, что соотносённое с истинными ценностями созидание культуры в разных её формах (предметной, нравственной, духовной), свидетельствующее о стремлении личности к самотрансцендированию, есть сущностная, отсутствующая у животных, гуманитарная характеристика человека.

Рассматривая категорию «субъектная активность» в контексте ценностного образовательного подхода, необходимо учитывать историко-культурные реалии. Учёные убеждены, что мы живём в эпоху, когда «логика движения мысли определяется не отнесением к некоему исходному и фундаментальному определению и понятию, а отнесением к интересу и ценности, из которых исходит мыслящий субъект и которые он утверждает» [5, с. 119].

В современных философских источниках ценности определяются через понятие «значение»: ценности – это специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительные или отрицательные значения для человека и общества, причём внешне ценности выступают как свойства предмета или явления, но они присущи ему «не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечён в сферу социальных отношений» [12, с. 407].

В исследованиях психологов (Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна) ценности трактуются как особая психологическая реальность, выполняющая функцию целеполагания – опоры для личностного самоопределения. Одна из форм функционирования ценностей – ценностные ориентации, вариантом реализации которых является ценностный выбор – образец реального поведения, в котором отражается мировоззрение.

Мысль о том, что основой воспитания являются ценности, сегодня стала в педагогике общепризнанной. Однако признание данного положения неоспоримым не снимает вопроса: «Как, каким образом может быть осуществлён переход ценности из социально одобряемого образца во внутренний мир человека, превращение его из «знаемой» нормы в руководство к действию?» [2, с. 73]. Ответом на этот вопрос может служить позиция философа В. П. Тугаринова. Он определяет ценности как предметы, явления и их свойства, которые необходимы людям определённого общества или класса или отдельной личности в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов. Другими словами, ценности всегда человечески «маркированы», что позволяет утверждать: «ценности это не только предметы и явления внешнего мира и их свойства <...>, но также факт мысли (идеи, образы, научные концепции и побуждения в качестве нормы и идеала); предпочтения (или отвержения) определённых смыслов, диктуемые чувствами и принимаемые сознанием» [11, с. 31]. Таким образом, поведение человека определяют не столько ценности-предметы, явления и их свойства, сколько соединение смысла и чувств в ценностях. Следует отметить, что в педагогике на важность обращения к эмоционально-чувственной сфере учащихся, чтобы избежать формирования «внешнего активизма», указывал В. В. Зеньковский [4].

В поиске ответа на вопрос «Как ценность-норма превращается для личности в руководство к действию?» необходимо также учитывать мнение психологов, считающих, что ценностный выбор актуализируется во время жизненного перелома, в кризисной (экзистенциальной) ситуации. В педагогике экзистенциальное понимается не только как кризисное, но и как связанное с личностным жизненно важным смыслом. Вообще в психолого-педагогических исследованиях спектр понятий ценностей достаточно широк, но толкование понятия «ценности» через понятие «смыслы», например, в работах А. Н. Леонтьева и Д. А. Леонтьева, является ведущим. Причём исследователи акцентируют внимание на том, что творение, созидание смысла совершается только при непосредственном, личностном участии

субъекта (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Д. А. Леонтьев, Е. В. Бондаревская, Б. С. Братусь и др.).

В контексте проблемы становления духовно-нравственной культуры личности представляется важным, что субъектная активность не только обуславливает созидание личностных ценностей-смыслов, но, кроме того, создаёт предпосылки к созидательному преобразению личностью как действительности, так и самой себя: «Созидание смыслов в учебно-воспитательном процессе, в процессе самостоятельной познавательной деятельности раскрывает активность субъекта познания (ученика, воспитанника) как работу по личностно-смысловому преобразению окружающей действительности, по сотворению личностью самой себя» [3, с. 30–31]. В качестве обоснования данного суждения можно сослаться на мнение М. М. Бахтина, убеждённого в том, что смысл, хотя и не служит материальной силой, но «сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности... (смысловое преобразование бытия)» [1, с. 37].

Сущность этого феномена, по мнению исследователей, состоит в том, что «осмысление (наделение смыслом) имеет экзистенциальный характер и является результатом внутренней духовной деятельности субъекта» [3, с. 31]. Так еще раз обнаруживается важность деятельности, т. е. субъектной активности, в процессе интериоризации личностью ценностей-смыслов.

К заключению о значимости физической, эмоциональной, духовной деятельности для постижения ценностей-смыслов приводит также осуществлённый директором Великобританского института арт-терапии, доктором психологии Грээмом Дикерсоном анализ собственной 30-летней психотерапевтической практики: «Проникновение в суть (инсайт), а затем и соответствующие знания, проходят через деятельность или наблюдение за деятельностью, часто через эмоциональные... реакции. Это намного лучше чьих-то рассказов или чтения книг. Идите, рисуйте, открывайте и узнавайте» [8, с. 249].

Положения, методологически важные для исследования субъектной активности в контексте ценностного подхода, содержатся в работах ученых, утверждающих, что интериоризация ценностей происходит при осмыслении текстов в широком понимании этого термина (не только словесных текстов, но и явлений культуры, и других людей как текстов): «Понимание текстов не самоцель, в их содержании отражены отношения вещей (предметов), имеющих значение для образа мыслей, поступков, намерений людей. Каждый вносит нечто своё в понимание, раскрывает новые... смыслы..., а тем самым, как подчёркивал М. М. Бахтин, не только открывает их «наличный смысл», но делает к нему «прибавление путём творческого созидания» [8, с. 173–174].

Из этого суждения следует, что природу смысла характеризуют открытость, незавершённость, возможные благодаря встрече культур, их диалог. На диалогическом характере процесса мысле- и смыслопорождения настаивает М. К. Мамардшвили: мысль должна быть «исполнена», как всякое духовное явление, а «какие мысли оказываются не-мыслями? Те, которые помыслены так, что исключён тот, кому эта мысль сообщается» [6, с. 22].

Тезис о принятии ценностей как лично значимых смыслов в процессе диалога с Другим (Другим – текстом, Другим – человеком, Другим – культурой, Другим – самим собой) принципиально значим для педагогики, поскольку образование, по сути своей, есть встреча культур: культуры студента, в том числе его жизненного опыта, культуры преподавателя, в частности его профессионального опыта, и социального опыта как «ставшей» культуры; через взаимодействие с Другим и происходит становление собственного профессионального образа мира [10, с. 144].

В качестве резюме подчеркнём:

Необходимость рассмотрения категории «субъектная активность» в контексте ценностного образовательного подхода продиктована целью современного образования – подготовить не только профессионально компетентных, но и лично сформировавшихся специалистов, готовых к созидательной активности, основанной на соответствующих ценностных ориентациях.

Важнейшим условием реализации субъектной активности в процессе образования, согласующимся с ценностным подходом, является моделирование и продуктивное разрешение педагогом совместно с учащимися ситуаций ценностного выбора, которому должна предшествовать интериоризация ценностей учащимися – субъектами образования.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы, посвящённой категории «ценности», позволил выявить закономерности реализации субъектной активности в образовательном процессе: 1) интериоризация ценностей невозможна без их активного личностного осмысления, сопровождающегося созданием лично значимых смыслов; 2) превращение общих ценностей в личные ценности-смыслы происходит в ситуациях диалога субъекта с Другим – текстом, человеком, культурой; 3) при созидании ценностей-смыслов осуществляется смысловое преобразование личностью действительности и сотворение (становление) ею самой себя; 4) недооценка значения эмоционально-чувственной составляющей внутреннего мира личности в процессе усвоения ценностей приводит к формированию «внешнего активизма»; 5) процесс наделяния ценностей смыслами экзистенциален по своей природе, т. к. является результатом внутренней, духовной деятельности; 6) субъектная активность личности в сфере ценностей не сводится к их интеллектуальному осмыслению; она предполагает онтологический аспект деятельности как реального поведения, бытия в мире; 7) успешная интериоризация ценностей субъектами образования обуславливает созидательную деятельность (физическую, интеллектуальную, чувственно-эмоциональную, духовную), которая свидетельствует о стремлении человека к самотрансцендированию и рассматривается в антропологии как сущностная человеческая (гуманитарная) характеристика.

Некоторые из отмеченных закономерностей (5–7) позволяют наметить перспективы исследования, связанные с психолого-педагогическим анализом категории «субъектная активность» в кон-

тексте гуманитарного, онтологического и экзистенциального подходов.

### Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Гаранжа Н. В. Воспитание как целенаправленный процесс интеграции человеческих ценностей // Наука и образование. Материалы VIII Международной научной конференции (1 февраля – 12 марта): в 4 ч. Белово: ООО «Канцлер», 2010. – С. 71–74.
3. Глухов В. И. Предпосылки становления смысловых способностей формирующейся личности в процессе ценностного освоения мира и постижения ценностей // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2009. – С. 30–32.
4. Зеньковский В. В. Педагогика. – М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1996. – 154 с.
5. Максименко С. И. Культура и система образования в новейшее время // Национальные приоритеты Российского образования: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – С. 117–129.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс – Культура, 1992. – 415 с.
7. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2009. – №№ 5 (7), 6 (8). <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2010).
8. Педагогический потенциал искусства: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Чуваш гос. пед. ун-т, 2009. – Ч. 1. – 256 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
10. Слостёнин В. А., Сенько Ю. В. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.
11. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 344 с.
12. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

## БЕСЕДЫ О ЦЕННОСТЯХ: ЦЕННОСТЬ ЦЕЛИ. МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ СМЫСЛОВЫХ АЛГОРИТМОВ ПЕРВОГО УРОВНЯ

Ю. В. Серебрякова

Ижевский государственный технический университет,  
г. Ижевск

**Summary.** This paper describes a method of constructing algorithms refined the concept of "concept". Semantic algorithms - the basis of philosophy, the dominant pronunciation key point - values. Meanings embodied in the word only through the overcoming of silence. Semantic algorithms first level are arranged through the selection of one-root words and synonyms.

**Key words:** value, purpose, word, silence, meaning the algorithm.

Прежде чем что-либо утверждать или опровергать, человек в своём молчании внутренне принимает или не принимает, приемлет или не приемлет бытие. В. В. Биbihин пишет об этом так: «Бытие и небытие, правда и неправда, добро и зло затянуты узлом в раннем, ещё молчаливом слове мысли, слове-мысли, и распутать этот узел может тоже только мысль» [1, с. 12]. То есть с самого начала человек имеет дело не со словом, значением, знанием, определениями, а с бытием и небытием, с жизнью и смертью, приятием или отказом. Если это наше первоначальное утверждение верно, то получается, что человек не является раз и навсегда свершившейся личностью, готовой совершать или не совершать судьбоносные поступки, принимать или нет ответственность за свои решения. Наоборот, в таком поступке человек и становится цельной личностью, проявляет себя, не изменяя себе. Необратимость выбора и ответственность решения показывают, насколько человек собрался в цельность здесь и сейчас, в этом поступке, в этом слове, или не собрался в неё, а ждёт, кто сможет принять судьбоносное решение за него, вместо него и, естественно, будет нести за это решение ответственность.

В решении своей судьбы человек не может быть анонимным, это решение, слово, поступок, мысль показывают его лицо. Поэтому так важно мыслить максимально точно, ведь в точности мы наиболее верны себе. Точность мысли – особый навык. Он не приобретается в болтовне. Точность мысли означает быть собой, быть правдивым и честным с самим собой, а это не всегда так легко, как кажется. Анонимность и безличие не делают судьбоносные решения простыми. В своём приятии или неприятии бытия человек не может играть словами, прячась за маской самообмана. Он должен найти свои слова и должен понять свой язык, должен понять и принять мир, освоив его в языке. Как и что мы говорим, в свою очередь зависит от того, как и о чём мы молчим. Другими словами, на вербальный уровень воплощения «прорастает» та мысль, что выдержала испытание молчанием.

Любой текст – сочетание молчания и слова, и это сочетание особенно ярко проявляется в философском тексте, для которого выбор между запятой и точкой не является выбором между удачной или неудачной фразой. Это выбор между продолжением мысли, воплощением события мысли или молчанием об этом событии, что не означает исчезновения этого события. Степень высказанности философского текста, пожалуй, самая концентрированная, поскольку молчание философа означает не отсутствие мысли, пустоту, а полную растворённость в событии мысли. Философ в своём тексте говорит не столько то, что хочет, а только то, что может, то, что позволяет сказать себя.

И философию, на мой взгляд, не столько можно выучить (две с половиной тысячи лет исследований, все-таки), сколько можно научиться философии в философствовании. Философствование – это такой алгоритм размышлений, который построен в основном на анализе **оригинальных философских текстов**, а не только учебников. Основой алгоритмов размышлений являются концепты, или, точнее, «смысловые гнёзда». Концепты, или смысловые алгоритмы, выстраиваются как основа для беседы о ценностях: о том, что есть добро

и зло, что такое достоинство, честь, справедливость, красота, дом, семья, родина, соревнование и т. д.

При построении смысловых алгоритмов выяснилось, что понятие «концепт», применяемое в современных педагогических, психологических, филологических исследованиях следует уточнить. Для профессионально-педагогического описания концепта значимым оказывается то, что концепты служат обработке субъективного опыта путём подведения информации под определённые выработанные обществом категории понятий. Концепт – это объективное явление, которое становится таковым после осознания личностью связей и отношений, осуществляемых через практическую коммуникативную деятельность.

В отечественных исследованиях наблюдается разнообразие мнений в определении понятий, объясняющих глубинный слой ноосферы, который именуется *концептом* (В. Колесов): «понятие», «генотип», «доминанта», «логоэписистема», «лингвокультурема» и т. д. Таким образом, концепт не имеет точной и общепринятой дефиниции. На основе анализа исследований по концептологии (Е. Кубрякова, Ю. Апресян, В. Колесов, Е. Попова, И. Стернин, Д. Лихачёв, Ю. Степанов и др.) нами выделены необходимые и достаточные признаки концепта как единицы обучения, обеспечивающие осознание студентами сущности структуры, формы их представления в языке:

1. Единица структурированного знания, состоящая из образного, ценностного и понятийного компонентов.

2. Для этой единицы знания характерна особая семантическая плотность – представленность в плане выражения целым рядом языковых синонимов, тематических рядов и полей, пословиц и поговорок, символов, литературных сюжетов, художественных и философских текстов и т. д.

3. Эта единица знания ориентирована на план выражения, т. е. включённость в ассоциативные парадигматические связи, сложившиеся в лексической системе языка.

Концепты выстраиваются на основе первоначального, исходного слова, вокруг которого сначала с помощью однокоренных слов, а также слов, реконструированных этимологически, моделируется «смысловое гнездо» – ряд слов с синонимическими или контрастными значениями. «Смысловое гнездо» наглядно показывает бытие исходного понятия в языке, его нюансы и возможные смысловые переходы к другим «смысловым гнёздам». Таким образом проектируются смысловые алгоритмы первого уровня.

Смысловой алгоритм на первой стадии (проработка ядра «смыслового гнезда») включает в себя ключевые понятия, представленные цепочкой однокоренных слов. Например, исходное слово **«цель»** образует цепочку: **«цель»** → **«целый»** → **«цельный»** → **«исцеление»** → **«целомудренный»** → **«целостный»**. Эта цепочка «точек роста» смысла: от данных слов образуем смысловые цепочки далее, например: **Исцеление** → целитель → целебный → избавление от недуга, болезни, остановка разрушения → восстановление силы, стабильность, избавление от излишков, заполнение пустоты, восполне-

ние изъянов, рост → **полнота бытия** → **цветение возможностей** → **творчество**. Проговариваем со студентами: быть больным и творить – тоже возможно, но всё-таки естественно творческое состояние для человека здорового, т. е. находящегося в балансе внутренних возможностей и внешнего воздействия, адекватно реагирующего на критику со стороны и способного быстро устранить свои ошибки (быстро работать с внутренней пустотой). **Цель** → устремлённость → стремиться → стрела. **Устремлённость** → решительность → собранность → решение → стремнина → захваченность → увлечённость → открытость для другого → находчивость → найти новый ход → переход → обучение. Проговариваем со студентами: цель «собирает» человека, фокусирует его мировоззрение на чём-то конкретном. Цель, конечно же, отличается от мечты, и в первую очередь тем, что имеет воплощение в конкретном, реально существующем достижении, умении, навыке. Мечта может сбываться, а может и нет, но к своей цели человек всегда движется решительно. Иногда цель может так увлечь человека, что ради неё он способен научиться чему-то совершенно новому для него, он становится способен стать другим. **Стрела** → лучник → лук → стрелы → скорость → попадание в цель. **Попадание в цель** → устранение опасности → добыча → точность → точка → законченность мысли, фразы → уточнение → проверка → верность → богатство → преодоление бедности. Проговариваем со студентами: люди рождаются бедными в своей телесной немоци. Родители могут дать ребёнку первые вещи, необходимые для жизни. Однако богатство всегда требует точных, сознательных, целенаправленных действий. Иначе даже самое большое родительское богатство может быть пущено по ветру... Конечно, каждый сам выбирает, быть ему богатым или бедным, в бедности тоже есть преимущества. Однако если понимать богатство не как роскошь, а достаток и благополучие, то определённо необходимо знать, что с неба они не падают. Богатство невозможно выиграть в лотерею, богатство не наживают за один день. Можно даже сказать, богатство – вещь длительная и не возникает моментально. Поэтому необходимо тренировать точность мысли, точность слова и точность своих целей: что мы хотим достичь – роскошь, достаток или нас вполне устраивает жизнь в бедности. Но если мы выбрали последнее сознательно, то ни к чему винить в своей бедности родных и близких (это и есть инфантилизм), необходимо признать, что в своей бедности мы сами виноваты. **Целый** → сопротивление внешним воздействиям → способность восстанавливаться → выдержанный баланс внутреннего и внешнего. **Целостность** → завершённость → полнота → совершенство → идеал → свершение → остановка → доминирование → пребывание на освоенном месте. Проговариваем со студентами: целостность – как полнота жизни – есть идеал. Человек так устроен, что вечно целостным он быть не может. И только в редкие минуты счастья он осознаёт, что выполнил своё предназначение, т. е. нашёл своё место в жизни. Тогда он именно целостен, его бытие сбылось верно и точно, и его первоначальное мол-

чаливое «да» миру, его согласие с миром взаимны. **Целомудрие** → неискущённость, неиспорченность → наивность, доверчивость, незнание, открытость, незащищённость → доверие. *Проговариваем со студентами: целомудрие – явление крайне редкое сегодня. Монашеский обет безбрачия – это не то, что целомудрие, а скорее, побег от людей: нет людей – нет соблазнов. Но всё же целомудрие – это не просто наивность или невежество. Можно быть телесно целомудренным, а сознательно развращённым и испорченным. Целомудрие – это всё же особая чуткость: да, в этом моё предназначение; нет, это не мой путь, я не должен так делать. Поэтому необходимо беречь целомудрие. Оно, как и судьба, не даётся людям изначально, к этой мудрости целостности необходимо прийти. Поскольку свобода всё ещё остаётся свободой ошибаться...*

Границами смыслового алгоритма являются предельные, «крайние» понятия, которыми исчерпываются все ряды моделирования смысла. Эти предельно удалённые от ядра смыслового алгоритма слова – показатели возможных переходов к другим темам бесед о ценностях. Например, **доверие** – указатель на тему «Вера в себя – видеть в себе других», **бедность** – указатель на тему «Речь, еда, ходьба и секс как показатели разнообразия жизни», **обучение** – указатель на тему «Основные ходы философствования в постнеклассическом дискурсе».

#### **Библиографический список**

1. Бишихин В. В. Язык философии. – СПб: Наука.

### **К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ: НРАВСТВЕННЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ**

**И. В. Москаленко**

**Кемеровский региональный институт повышения  
квалификации и переподготовки работников образования,  
г. Кемерово, Россия**

**Summary.** The basis for distinction between moral and other kinds of values has been outlined in the article. Moral values can be determined on the basis of good/evil, focusing on the other person, free will and common sense and can be regulated by shame, conscience and guilt of a human being. Moral values vary by culture; right and wrong depend on the moral norms of the society. The moral values that have been dominating Russian society throughout its history include sobornost, love of country, love of the good and kind and thirst for truth.

**Key words:** moral values, basis for distinction, national moral values, sobornost, love of country, love of the good and kind, thirst for truth.

В изменившихся социально-экономических и политических условиях актуальность проблемы духовно-нравственного развития приобретает особую значимость. Главным средством восстановления духовного, нравственного, интеллектуального потенциала общества,

безусловно, является возрождение системы духовно-нравственного воспитания, в основе которого находятся нравственные ценности, являющиеся универсальными формами человеческого общежития и простейшими нравственно-социальными нормами.

В процессе исследования и формирования нравственных ценностей мы столкнулись с отсутствием чёткого понимания, что есть нравственные ценности и чем они отличаются от других видов ценностей. Проведённый анализ научной литературы позволяет нам утверждать, что не существует единого подхода в разграничении нравственных ценностей от других видов ценностей. В связи с этим одной из наших задач являлось описание оснований для выделения нравственных ценностей в общей системе ценностей. Другими словами, мы задались вопросом, на каком основании ту или иную ценность целесообразно относить или не относить к нравственной. К основаниям для выделения нравственных ценностей мы относим следующие.

1. Главным основанием является различие в нравственной ценности категории *доброе/злое*. Несмотря на исторически изменчивый характер этих понятий, суть их заключается в том, что под "добрым" всегда понимали то, что считается нравственным, достойным подражания, а "злым" есть то, что безнравственно и достойно осуждения.

Личность априори не является ни доброй, ни злой. Её нравственная сущность состоит в том, чтобы предпочесть добро злу в любой конкретной ситуации. «Добрым или злым является лишь человек ... в его отношении к ценностям» [1, с. 140]. Осуществление ценностей, признаваемых в зависимости от обстоятельств наиболее высокими и требующих наибольшей нравственной силы, является добром; осуществление ценностей, требующих меньшей нравственной силы в конкретной ситуации, рассматривается как зло.

2. Любая нравственная ценность проявляется и актуализируется в своей *направленности на другого человека*, что на практике находит своё выражение в нравственных отношениях. Данная направленность, по мнению Ю. А. Шрейдера, связана с выбором альтруистической ориентации в поступках и «является важнейшей чертой нравственных ценностей, поскольку именно *альтруизм* превращает утилитарные блага в моральную ценность» [2, с. 39].

Альтруизм есть нравственный принцип, заключающийся в бескорыстном служении другим людям, в готовности жертвовать для их блага личными интересами. Выделяют два типа альтруистических мотивов: личностно-нормативный (мотив морального долга) и эмоциональный (мотив сочувствия). Реализация первого мотива сопровождается позитивными чувствами морального удовлетворения, самоуважения, повышения самооценки. Поведение человека, детерминированное исключительно этим мотивом, носит жертвенный характер.

В свою очередь эмоциональный мотив основан на эмпатии по отношению к тому, кто нуждается в помощи. Эмпатия есть способность поставить себя на место другого человека, увидеть и почувствовать происходящее так, как видит и чувствует этот человек. Мотив сочувствия лишает помощь жертвенного характера, так как внутреннее

отождествление с объектом помощи предполагает слияние блага для другого и блага для себя.

В этой связи важным для нашего исследования является понятие «разумного альтруизма», введённое Е. Ю. Ермаковой и В. А. Ермаковым. Разумным альтруизмом учёные называют такое альтруистическое отношение, которое: во-первых, целесообразно (в противоположность тому, что называют обычно «донкихотством»), во-вторых, не способствует росту эгоизма окружающих, и, в-третьих, переживается человеком не как самоотречение, а как самореализация, самоактуализация [3].

3. Актуализация смысла нравственной ценности заключается в *добровольном самостоятельном* согласовании чувств, стремлений и действий конкретной личности с чувствами, стремлениями и действиями другого человека и общества в целом. Под добровольностью мы понимаем независимость от окружения и ситуации при свободном выборе между добром и злом.

Совершаемый по естественному влечению поступок расширяет сферу моральной свободы. Данная категория также значима для нашего исследования, поскольку является необходимым условием для личности в выборе между добром и злом. В природе человека заключено стремление к добру и к злу. Человеку надо учиться минимизировать зло самому. Осознание человеком своей настоящей человеческой природы означает выбор в пользу добра.

4. Следующим основанием для выделения нравственных ценностей являются внутренние регуляторы *стыда, совести и вины* как субъективное сознание соответствия или несоответствия собственного поведения нравственным ценностям. Стыд – это непосредственная, импульсивно-эмоциональная реакция человека на несоответствие его поступков, помыслов или намерений, господствующим в обществе и разделяемым им самим нормам морали или правилам общественного поведения.

Э. Сандагйин различает стыд ложный (ситуативный) и настоящий (первородный), который «в отличие от ситуативного, есть всегда глубокое внутреннее переживание: когда и не пойман, но самонаказан» [4, с. 329]. Обладая чувством стыда, человек непосредственно различает в себе добро и зло. В работе же совести человек оценивает свои действия.

Совесть есть эмоционально-рациональная способность человека судить самого себя на основании уже имеющихся у него убеждений и представлений о добре и зле. Совесть предполагает субъективное сознание соответствия или несоответствия собственного поведения нравственным ценностям. Важной особенностью совести, на наш взгляд, является её невозможность быть коллективной; она всегда индивидуальна и относится только к личности. Как субъективный принцип ответственности человека за свои действия совесть может быть предупреждающей, предостерегающей от зла. Связанное с совестью чувство вины зависит от уровня нравственного развития. Чем ниже этот уровень, тем меньше индивид задумывается о том, виноват ли он в чём-нибудь, а чем выше – тем сильнее осознание того, что он где-то со-

вершил не безукоризненный в нравственном отношении поступок. Это связано с тем, что человек предопределён к свободному, ответственному, нравственному самоопределению и поэтому может совершать выбор в соответствии с нравственными ценностями.

5. Ещё одним основанием для выделения нравственных ценностей мы считаем категорию *благоразумия*, где благоразумие есть разумное предпочтение добра злу. Важно сохранять разумную меру при актуализации нравственной ценности по отношению к другому человеку. По природе своей человек (особенно русский) склонен к крайностям. Идея о необходимости некоего баланса между двумя крайностями как выборе разумного пути, «золотой середины» между ними восходит ещё к Аристотелю.

Следуя его мысли, во всём нужна благоразумная умеренность. «Усиленное или недостаточное занятие гимнастикой губит телесную силу, точно также и недостаточная или излишняя пища и питье губит здоровье. Легко промахнуться, трудно попасть в цель, поэтому-то избыток и недостаток – принадлежности порока, середина – принадлежность добродетели» [5, с. 24–25]. «В доброте тоже нужно знать меру, ограничивая её строгостью и требовательностью, иначе неизбежным результатом ... будет испорченность людей, ставших её объектами» [6, с. 32]. Применительно к нашему исследованию, благоразумие призвано ограничивать сферу актуализации нравственной ценности, дабы «не вымостить благими намерениями дорогу в ад». Данное основание, на наш взгляд, актуально для людей альтруистической направленности, количество которых всегда составляло и по-прежнему составляет значительное меньшинство.

Вышеприведённые основания для выделения нравственных ценностей позволили нам определить *нравственную ценность* как императив, отвечающий нравственным требованиям добра, определяющийся разумной альтруистической ориентацией в отношении к другому человеку, проявляющийся на добровольной основе независимо от ситуации и окружения и регулируемый нравственными чувствами стыда, совести и вины.

Исследование природы нравственных ценностей, их признаков и функций ещё раз подтвердило устоявшееся мнение, что нравственные ценности как основа бытия всегда являлись доминирующими именно в русском сознании. Это привело нас к мысли о необходимости формирования нравственных ценностей через базовые ценности национальной культуры, которые внутренне заданы человеку через его природу, религию, культуру, что и должно обуславливать естественный, свободный характер духовно-нравственного становления человека.

Мы придерживаемся точки зрения С. В. Кульневича, который считает, что российской системе воспитания наиболее соответствует ориентация на «естественные культурные традиции», основанные на схемах порождения смыслов и ценностей деятельности, которая носит нравственно-поисковый характер. Эта особенность определяет наиболее свойственные россиянам ценностные основания любой деятельности и отражает национальную специфику отечественной сис-

темы воспитания, в которой представлены традиционные ценности общинного духа и веры в абсолютные истины и авторитеты [7].

В целях нашего исследования в содержании нравственных ценностей было обозначено соотношение общечеловеческого и национального аспектов, которые диалектичны по своей сути. Эта диалектика общечеловеческого и национального выражается в их взаимообогащении, взаимовлиянии и взаимообусловленности. Общечеловеческое в ценностях следует воспринимать и интерпретировать так, чтобы оно не подавляло национальную культуру, а, наоборот, умножало её богатство и неповторимое своеобразие, заимствуя вместе с тем всё лучшее из чужеземного опыта.

Под *нравственными национальными ценностями* мы понимаем императивы, отражающие традиции и идеалы русского народа, его самобытность, составляющие единую ценностно-нормативную систему и регулирующие поведение людей в обществе. Исходя из предложенных нами оснований для выделения нравственных ценностей и на основе изученной научной литературы, мы определили нравственные ценности, являющиеся фундаментальными для русского сознания. Нравственные ценности *соборности, патриотизма, добротолубия и стремления к правде* являются высшими ценностями для русского человека, дополняя, обуславливая друг друга и реализуясь через более конкретные формы ценностей, что представлено в таблице:

СОБОРНОСТЬ	ДОБРОТОЛЮБИЕ	СТРЕМЛЕНИЕ К ПРАВДЕ	ПАТРИОТИЗМ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Солидарность (товарищество/взаимовыручка)</li> <li>• Уважительное отношение к труду</li> <li>• Уважение к другим людям</li> <li>• Миротолубие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Милосердие</li> <li>• Бескорыстие</li> <li>• Сопереживание</li> <li>• Душевность</li> <li>• Открытость</li> <li>• Отзывчивость</li> <li>• Доброжелательность</li> <li>• Прощение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Честность</li> <li>• Справедливость</li> <li>• Равноправие</li> <li>• Принципиальность</li> <li>• Порядочность</li> <li>• Искренность</li> <li>• Правдивость</li> <li>• Нестыжательство</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Державность</li> <li>• Любовь к родным местам/к природе</li> <li>• Альтруизм</li> <li>• Терпимость</li> </ul>

- На появление и содержание нравственных национальных ценностей большое влияние оказывает менталитет народа, а также причины, способствующие его формированию. Природно-климатические условия жизни народа, отличающиеся особой суровостью и влияющие на специфическую организацию жизни русского человека – общину, привели к возникновению такой нравственной национальной ценности, как *соборность*, которая понимается как добровольное единение людей, устремлённых к высшим духовно-нравственным ценностям.

- Соборность есть определённый компромисс между такими полярными категориями, как коллективизм и индивидуализм. Если в советское время формирование нравственных ценностей осуществлялось исключительно в коллективе и через коллектив, а западный мир базируется на духе индивидуалистического начала, то современный отечественный подход к формированию нравственных ценностей должен учитывать оба этих момента, их взаимосвязь и взаимообусловленность.
- Русская цивилизация, складывающаяся на стыке материков и развивающаяся как многонациональная полиэтническая многоконфессиональная держава, оказала влияние на возникновение ценности *добротолубия*, которая носит деятельный характер созидания добра. Данная ценность проявляется как способность, сочувствуя Другому, переживать вместе с ним его душевное состояние, проявлять желание помочь и поддержать как близких людей, так и совершенно незнакомых, а также как готовность делать добро.
- Проявление доброты относится к числу первичных основных свойств характера русского народа. В иерархии нравственных ценностей никогда не превалировали черты высокомерия, национального превосходства, а нажива и стяжательство не были мерилом общественного успеха, значительности личности.
- Православная религия, сыгравшая огромную роль в преобладании духовно-нравственных мотивов, способствовала формированию такой ценности, на наш взгляд, как *стремление к правде*, где правда понимается как «нравственные принципы, по которым живёт народ». В понятиях Святой Руси право, закон должны были носить, прежде всего, нравственный, а не формальный характер, соответствовать правде и справедливости. Чтобы понять главный принцип становления России как великой державы, следует обратиться к словам князя Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде». Мотив правды был и остаётся ведущим, сквозным, определяющим во всей древнерусской, средневековой, новой и новейшей культуре России.
- Если в соборности и добротолубии на первое место выходят направленность на другого человека, то в стремлении к правде – внутренний регулятор совести. Вышеобозначенные ценности *соборности*, *добротолубия* и *стремления к правде* полностью соотносятся с основаниями для выделения нравственных ценностей, в то время как ценность *патриотизма* не связана напрямую с направленностью на другого человека.
- Бесконечная борьба за своё выживание с различными захватчиками сформировала ценность *патриотизма* как нравственную категорию, которая была заложена изначально, исполняя роль могучего национально-объединяющего фактора. В русском патриотизме всегда прослеживался примат общегосударственных, общенародных интересов над личными, индивидуальными. Для отечественного патриотизма характерны искренняя

любовь к Отечеству, страстное желание служения ему, желание действовать во имя и во благо Государства вопреки всем неблагоприятным обстоятельствам русской истории. И с этой точки зрения русский патриотизм, несомненно, – ценность нравственная.

Мы понимаем, что описанные выше ценности не могут быть достижимы в полной мере; их необходимо рассматривать как нравственный идеал, в котором воплощено стремление человека к нравственному и духовному совершенству. Опускать планку высших ценностей мы не имеем права, ибо чем выше ценности, тем выше наши устремления и тем выше уровень реально достигаемых нравственных ценностей.

### Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. – М.:ИНФРА – М, 2006. – 576 с.
2. Шрейдер Ю. А. Этика Введение в предмет: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.:ТЕКСТ, 1998. – 271 с.
3. Ермакова Е. Ю., Ермаков В. А. Воспитание альтруизма и нравственности у школьников. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. – М, 2005. – 480 с.
4. Сандагийн Э. Совесть и стыд. Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: сб. научных трудов. – Кемерово, 2004. – 346 с.
5. Аристотель. Соч.: в 4 т. / пер. Брагинской Н. В. – М., 1983. – Т. 1.
6. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. – М, 1981. – 64 с.
7. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 288 с.

## ГРАЖДАНСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА

**Н. В. Капустина**

**Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия**

**Summary.** Occurrence at the teenager of requirement of formation of a frame of reference, representations about itself and about the world. The person of the teenager solves a problem of search and finding of meaning of the life.

**Key words:** civil self-determination, teenager, socialization.

Сегодня принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребёнка, включающее различные виды СМИ, конфессиональное воспитание, делают необходимым совершенствование системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе, становлении готовности личности к самоопределению.

Гражданское самоопределение – определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, обретение им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе. Самоопределение – это самоопределение по отношению к своей

жизни, как определение самим субъектом своего «способа жизни». В процессе самоопределения человек решает две задачи – задачу построения индивидуальных жизненных смыслов и задачу построения жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования). Психологическим содержанием личностного самоопределения является содержательное конструирование человеком своего жизненного поля и жизненной перспективы, включающей систему целей и стратегию и тактику их достижения. Самоопределение является основой и необходимым источником самореализации личности. Самореализация – осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, а также творчества и совместной деятельности с другими людьми, обществом и миром в целом. Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и юношеского возрастов.

Потребность в самоопределении выступает как потребность в формировании определённой смысловой системы, предполагающей единство представлений о самом себе и о мире. Самоопределение, по сути, есть решение личностью задачи поиска и обретения смысла жизни. Смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность. Это подразумевает выработку активной позиции личности в отношении социокультурных ценностей, что в качестве условия осуществления самоопределения предполагает формирование ценностного сознания личности и развитие нормативной саморегуляции на основе присвоения системы моральных и личных норм. Активная ориентация подростка в ценностном поле определяет нравственное развитие личности, и в условиях «разорванности» ценностного сознания общества, характерного для современной России, требует соответствующего психолого-педагогического сопровождения. Потребность подростков и юношей в Наставнике как «проводнике во взрослую жизнь» (Д. Левинсон) и эталоне для идентификации находит отражение в значимости проблемы смысла жизни и творческом характере самопознания в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Ключевой задачей самоопределения является формирование гражданской ответственности, представляющей осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе (А. Г. Асмолов, 2007).

Гражданское воспитание в рамках дополнительного образования представляет собой целенаправленный процесс формирования у учащихся гражданской культуры. Анализ существующей практики формирования гражданского самоопределения в образовательных учреждениях обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию гражданской ответственности в этой сфере (Собкин В. С., 1997; 2003).

Структура гражданского самоопределения включает следующие компоненты:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности),

- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности),
- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности),
- деятельностный – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость.

Результатом сформированности когнитивного компонента гражданского самоопределения является знание о принадлежности к гражданской общности, представления, хотя и не всегда адекватные об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т. д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей, а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями. Личностный смысл факта своей принадлежности к определённой общности в системе ценностных предпочтений определяет ценностный компонент. Важнейшими составляющими эмоционального компонента являются стыд, гордость за «свою страну». Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности. Соответственно выделенной структуре гражданского самоопределения, можно определить следующие требования к результатам формирования гражданского самоопределения, которые могут рассматриваться как показатели сформированности гражданственности:

В рамках когнитивного компонента:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, её географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;
- формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников,
- знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений, сформированность правового сознания;
- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;
- освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали;

- экологическое сознание, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Требования к сформированности ценностного и эмоционального компонентов включают:

- чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников;
- эмоционально положительное принятие своей этнической принадлежности;
- уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
- уважение личности и её достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
- сформированность моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданского самоопределения личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности:

- участие в самоуправлении учебного заведения в пределах возрастных компетенций (дежурство, участие в молодёжных общественных организациях, учебных и внеучебных мероприятиях просоциального характера);
- выполнение норм и требований жизни, прав и обязанностей учащегося;
- умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в учебном заведении, дома, во внеучебных видах деятельности;
- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни);
- умение строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий.

### **Библиографический список**

1. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. – № 6. – С. 4–10.

2. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 320 с.
3. Собкин В. С., Ваганова М. В. Политические ориентации подростков и проблема толерантности // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Том VIII. Выпуск XIII. – М: Центр социологии образования РАО, 2003. – С. 9–38.
4. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

## **ЭРИХ ФРОММ О ВЛИЯНИИ ПРИНЦИПОВ СУЩЕСТВОВАНИЯ НА СФЕРУ ПОЗНАНИЯ**

**В. К. Асафьева**

**Национальный исследовательский Саратовский  
государственный университет имени Н. Г.Чернышевского,  
г. Саратов, Россия**

**Summary.** The article says about the connection of the two principles of human existence - life and the possession and expression in the sphere of knowledge. Knowledge is understood by Fromm in the social key - he attributes it to education. Also examines the impact on the education of personality and being a student, as well as "market orientation".

**Key words:** principle of existence and possession, market orientation, self-alienation, a higher education.

Отношения между отдельными индивидуумами, социальными слоями и группами уже давно пропитаны, по мнению Э.Фромма, смертельной болезнью – рыночными отношениями. В настоящее время принцип «накопительной» ориентации почти изжит в обществе. Его место заняла ориентация «рыночная», основными свойствами которой являются борьба за власть, престиж и статус. Личность такой ориентации начинает воспринимать себя как товар, вещь, которую необходимо выгодно и быстро реализовать в обществе. Появляется «рынок личностей», который ничем не отличается от товарного, так как личности выступают на нём в роли товаров и продавцов самих себя. Главная цель – правильно себя презентовать, ведь от этого зависит, как быстро тебя купят и на каких условиях. С этого момента развивается дихотомия личности, так как она начинает воспринимать себя и в роли продавца, и в роли товара одновременно. На почве этого происходит самоотчуждение, потому что индивид прячет свои человеческие качества, свою реальную природу, «сущность» в угоду выгодной реализации себя на рынке. Его сущность больше никого не интересует. Становится необходимым переделывать себя, подстраиваясь под спрос, стирать свою самоидентичность. В этом заключены корни внутриличностного конфликта, когда увеличивается зазор между тем, как индивид видит себя, свои способности и возможности и тем, что от индивида требуют на рынке. В социуме начинает преобладать способ существования, построенный по принципу «иметь», а не «быть» [3, с. 65–69].

Фромм заявляет, «что различие между бытием и обладание, так же как и различие между любовью к жизни и любовью к смерти,

представляет собой коренную проблему человеческого существования» [1, с. 205]. В зависимости от того, какой способ существования превалирует над индивидом, складывается его характер и социальный тип. Принцип существования руководит нами во всех сферах нашей жизни, включая и образование. Более того, он проявляется на всех стадиях процесса.

«Различие между принципом обладания и принципом бытия в сфере знания находит выражение в двух формулировках: «У меня есть знания» и «Я знаю» [1, с. 236]. Студент, ориентированный на обладание, способен лишь приобретать и сохранять информацию. Она никогда не расширит, не обогатит и не станет частью продуктивного мышления студента, так как между обучающимся и содержанием лекции так и не появится никакой связи. Такие студенты избегают идей, смысл которых сложно фиксировать в конспектах или памяти, и ориентируются только на то, что они уже «зазубрили», так как их банк памяти превратился в экстернализованную в виде записей часть их самих. При вспоминании они пользуются либо чисто механической, либо чисто логической связью в рамках конкретной системы мышления. В процессе чтения или беседы студенты, ориентированные на обладание, заинтересованы лишь результатом. Их цель – максимально точно воспроизвести мнение какого-либо автора во время беседы или как можно точнее запомнить текст при чтении. «Они не учатся мысленно беседовать с философами, обращаться к ним с вопросами; они не учатся подмечать присущие философам противоречия, понимать, где автор опустил какие-то проблемы или обошёл спорные вопросы; они не учатся отличать то новое, что есть у самого автора, от всего того, что отражает лишь «здравый смысл» того времени» [1, с. 231]. Такие студенты учат лишь то, что не способно разрушить их сумму знаний, а всё остальное трансформируют в выгодную для себя форму.

Совершенно иначе проходит процесс получения и усвоения багажа знаний у студентов, существующих по принципу бытия, которые пытаются проникнуть за поверхность явлений, чтобы осознать корни и причины проблемы. Такие студенты почти всегда приходят на лекцию, уже не являясь *tabulae rasae*, так как предварительно знакомятся с материалом, размышляют над ним, ставят для себя вопросы и конструируют проблематику. «Они не пассивные вместилища для слов и мыслей, они слушают и слышат, и, что самое важное, получая информацию, они реагируют на неё активно и продуктивно» [1, с. 222–223]. Услышанное на лекции лишь стимулирует их собственные размышления и подогревает интерес к поставленной проблеме. Человек, ориентируемый принципом бытия, использует не механические или чисто логические связи, а «живые», «активные» в акте продуктивного мышления. Таким образом, если ему необходимо вспомнить конкретный факт, то вместе с ним всплывут ещё несколько взаимосвязанных данных. Преодолевая собственный эгоцентризм, такой студент полагается на то, что он *есть*, а не то, что он *имеет*, и легко отступает от своей точки зрения, если это способствует рождению какой-либо новой идеи. Ведь его цель – не «товарообмен», а диалог, не выяснение, кто прав, а продуктивное общение.

Процесс чтения по принципу бытия подразумевает беседу между автором и читателем. В этом случае человека не волнует концовка произведения, так как он увлечён попытками проникнуть в его суть, понять содержание книги, завести мысленный диалог с автором, заметить все противоречия и проблемы, построить свою точку зрения.

Различие между принципами существования в сфере познания Фромм выражает так: оптимальное знание по принципу бытия – это *знать глубже*, а по принципу обладания – *иметь больше знаний* [1, с. 238]. К сожалению, современная система образования совпадает с принципом обладания. Её основной задачей является обучение получению знаний, как собственности, которая в будущем поможет им себя выгодно продать, и тем самым выступит залогом счастья. Таким образом, в школе мы получаем базовый уровень знаний, а позднее, во время обучения в ВУЗах, для более полного ощущения собственной значимости, нам вручают пакет «знаний-люкс» в отдельной упаковке. В итоге наше общество превращается в систему «шведского стола», где мы сначала получаем минимум знаний отдельным пакетам в процессе среднего образования, потом на этот пакет приклеивают красочную упаковку со знаниями высшего образования (чем ярче и моднее упаковка и этикетка, тем лучше), и в конце мы попадаем на прилавки личностного рынка, где снисходим до уровня сумки или зонтика. К сожалению, во всей этой цепочке не остаётся места для самоопределения себя, для попыток найти смысл жизни и разобраться в своем внутреннем мире.

#### Библиографический список

1. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., 2000.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 1998.
3. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.
4. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 2008.

### ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СМЕРТИ

Е. В. Шварёва

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Россия

**Summary.** A man is an integral part of society, where he is born, develops and functions. Society has an influence on the forming, of mans world outlook, his personality, his values etc. Does the educational environment in which the man is developing influence on the individual – personal meaning put into the main concepts of the universe and their functioning.

The image of death life is one of the basic concepts of person's vital space. The understanding of its specific character will help you to imagine the understanding of the rising generations value of life itself

**Key words:** death, an image of death, associations, juveniles, educational environment.

Тема смерти всегда интересовала и притягивала человека. Из книг, посвящённых этой теме, можно составить приличную библиотеку. О смерти нельзя говорить отдельно от жизни, а о жизни отдельно от смерти.

Общество играет важную роль в формировании интересов, ценностей и личностных смыслов человека. Российское общество приближается к идеалу, который успешно функционирует на Западе и носит название общество потребления, где нет места смерти, где доминируют материальные ценности. ТВ создаёт свой, «телевизионный» образ смерти, и реальная смерть не вписывается в его рамки. Очень редко на экраны попадают кадры настоящей смерти, поскольку это вызывает бурный общественный резонанс [1, с. 134]. Возможно, мы привыкли к образу, созданному СМИ, и поэтому вид настоящей смерти вызывает шок. В последние годы стали заметны проблемы психологического неблагополучия молодого поколения, одной из которых выступает снижение ценности собственной жизни. Возможно, именно поэтому в последнее время большое внимание уделяется вопросу осмысления феномена смерти через массовую культуру. К примеру, в киноиндустрии стало появляться всё больше фильмов, так или иначе затрагивающих эту проблему, показывающих попытки осмыслить само явление смерти, определить его лично для себя (Достучаться до небес» /Knockin' On Heaven's Door/ 1997; «Куда приводят мечты»/What Dreams May Come, 1998; «Милые кости»/The Lovely Bones, 2009; «Вероника решает умереть»/ Veronika Decides to Die, 2009 и т. д.).

Образ смерти рассматривается в психологической науке как совокупность представлений о смерти, отражающих разные эпохи общественного сознания [2, с. 23]; как субъективная картина мира, отражающая личностное отношение и вкладываемое субъектом значение в явление смерти [2, с. 47].

В отечественной психолого-педагогической литературе имеются отдельные исследования, касающиеся отношения детей и подростков к смерти (А. М. Прихожан, 2000; А. И. Захаров, 1995; Г. А. Гаврилова, 2004). Однако остаётся не изученным вопрос о том, как влияет образовательная среда на формирование образа смерти у современных подростков. Целью нашего исследования является выявление семантических характеристик образа смерти у подростков, которые обучаются в разных образовательных средах.

Выборку исследования составили учащиеся 10–11 классов МОУ СОШ № 22, № 3, № 27 г. Березники Пермского края, а также спортсмены разных секций и спортивных клубов. Общее число респондентов – 150 человек.

Для выявления характеристик образа смерти использовались методики: «Семантический дифференциал», «Свободные ассоциации», проективный рисунок.

В таблице 1 представлен рейтинг семантических универсалий ассоциаций в исследуемых группах.

Таблица 1

**Наиболее популярные ассоциативные универсалии предлагаемых стимулов в группах учащихся**

Учащиеся ФМК				Учащиеся ООК				Учащиеся СС			
Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
Гроб	18	Счастье	16	Грусть	17	Радость	25	Горе	17	Ярко	16
Слезы	18	Радость	10	Печаль	12	Счастье	27	Плохая	15	Радость	15
Кладбище	16	Дети	9	Конец	9	Любовь	18	Мрачная	13	Веселая	14
Горе	16	Семья	8	Потеря	9	Веселье	13	Спокойно	12	Дружба	14
Чернота	10	Любовь	7	Страх	8	Здоровье	8	Печальная	11	Любовь	12
Гроб	18	Счастье	16	Пустота	8	Солнце	8	Темная	10	Семья	12

**Условные обозначения:**

Здесь и далее КВ – количество выборов, КП – количество повторов,  
 ФМК – учащиеся физико-математических классов,  
 ООК – учащиеся общеобразовательных классов,  
 СС – учащиеся спортивных секций.

Учащиеся физико-математических классов (далее учащиеся ФМК) дали порядка 76 разных ассоциаций на слово-стимул «жизнь» и около 106 ассоциаций, на слово-стимул «смерть» [3, с. 145–152]. Учащиеся общеобразовательных классов (далее учащиеся ООК) в целом показали низкую вариативность даваемых ассоциаций, ограничившись парой слов, на каждый предъявляемый стимул. В списке универсалий учащихся, занимающихся активными видами спорта (далее учащиеся АВС), присутствуют специфичные для этой группы слова, как: спорт, соревнование, мастерство [4, с. 272–282].

В таблице 2 представлены результаты методики «Семантический дифференциал».

Таблица 2

**Показатели крайних смысловых смещений «Семантического кода» для понятия «смерть»**

ФМК	КВ	ООК	КВ	Спортсмены	КВ
Плохой	21	Плохой	26	Печальный	21
Печальный	27	Реальный	21	Отбирающий	21
Темный	20	Важный	30	Спокойный	21
Отбирающий	26	Печальный	21	Вечный	30
Разрушающий	22	Разрушающий	27	Бесцветный	25

Таблица 3

**Показатели крайних смысловых смещений  
«Семантического кода» для понятия «жизнь»**

ФМК	СК	ООК	СК	Спортсмены	СК
Хороший	20	Хороший	28	Волнующий	21
Реальный	21	Волнующий	31	Важный	31
Свой	20	Реальный	20	Дающий	21
Цветной	23	Важный	27	Бурный	29
Яркий	23	Радостный	32		

По итогам можно сделать вывод, что большинство испытуемых в среднем оценивают предлагаемые понятия по сходным конструктам. Наибольшая согласованность оценивания наблюдается у учащихся ООК, поскольку они используют самое большое число конструктов относительно других выборов.

Меньше всего одинаковых конструктов использовали учащиеся АВС при оценивании понятия «жизнь», поэтому в их выборке при оценивании наблюдается наибольший разброс.

В таблице 4 представлены результаты проведения методики «Проективный рисунок».

Таблица 4

**Рейтинг популярных сюжетных решений  
проективных рисунков**

Учащиеся ФМК				Учащиеся ООК				Учащиеся СС			
Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
Смерть с косой	21	Солнце	40	Слезы	12	Солнце	10	Могилы	16	Солнце	17
Дерево	15	Небо	28	Кресты	8	Трава	10	Смерть с косой	15	Небо	15
Крест	13	Трава	18	Человек	7	Небо	7	Крест	12	Человек	12
Могилы	12	Цветы	15	Могила	7	Ребенок	7	Кровь	10	Веселый смайл	10

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы: говоря об образе смерти, многие учащиеся затруднились сразу придать ему какое-то реальное изображение, поскольку, по словам

самих испытуемых, в их воображении этот образ не был представлен конкретными понятиями.

Рисунки образа жизни и смерти у учащихся ООК выглядят несколько беднее, нежели рисунки учащихся ФМК. Довольно часто учащиеся АВС в рисунках изображают спортивные принадлежности: мяч, баскетбольное кольцо, стадион, медали и т. п., что вполне объяснимо специфической направленностью данной выборки. А также изображают образ смерти как шприц, сигареты, вероятно, используя их как антипод здорового образа жизни.

В таблице 5 приведены показатели цветовых предпочтений, выраженных респондентами в рисунках.

*Таблица 5*

**Показатели цветовых предпочтений в группах испытуемых**

	Учащиеся ФМК		Учащиеся ООК		Учащиеся СС	
	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь
<b>Жёлтый</b>	18	45	-	15	8	40
<b>Красный</b>	22	43	6	12	17	23
<b>Синий</b>	14	38	8	15	9	31
<b>Зелёный</b>	6	42	3	14	5	18
<b>Коричневый</b>	16	22	6	11	19	21
<b>Чёрный</b>	53	30	19	4	30	11

Анализируя полученные данные, можно отметить, что при изображении образа жизни испытуемые всех групп отдают предпочтение жёлтому цвету, однако каждой группе испытуемых присущ свой рейтинг популярности цветовых предпочтений. На последних же местах во всех выборках оказались цвета чёрный и коричневый

При изображении образа смерти уверенно лидирует использование чёрного цвета, его предпочло использовать большинство испытуемых.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сказать, что образовательная среда влияет не на формирование образа смерти или жизни, а скорее, на личностное развитие учащихся в целом. То есть преимущественно атрибутивное отношение к этим явлениям характерно для всех подростков – это результат принадлежности к одному обществу. Роль образовательной среды, скорее, заключается в создании фундамента, стержня, согласно которому будет происходить формирование уникального личностно-значимого смысла, вкладываемого в эти понятия.

В связи с этим можно предположить, что содержательная структура образа смерти будет качественно иной в другой культурной среде. Различия структур образа смерти различных популяций тем будут больше, чем больше различия их культурных стереотипов.

Для подтверждения или опровержения этой гипотезы необходимы дальнейшие кросскультурные исследования, или исследования образа смерти в различных культурах.

### Библиографический список

1. Лаврикова И. Ю. Молодёжь: отношение к смерти // Социс. – 2001. – № 4. – С. 134–136.
2. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2001. – Т. 13. – С. 47.
3. Шварёва Е. В. Семантические характеристики образа смерти у подростков из различных образовательных сред / Образование и саморазвитие – № 4(20). – 2010. – С. 145–151.
4. Шварёва Е. В. Семантические характеристики образа смерти у людей разных поколений // Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2010. – С. 272–282.

## БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Геворкян Э. Н.

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

**Summary.** In the given article the role and the importance of the basic values of human life are considered. Also the psychological characteristics of students are introduced from the perspective of expression of moral and ethical values. With the help of the questionnaire we explored what kind of moral and ethical values are the first year students of RAU guided by.

**Key words:** basic values, moral and ethical values, young generation, valuable orientations.

В последние десятилетия общество находится в состоянии непрерывного преобразования в социальной, экономической и духовной сферах. Такие постоянные непредсказуемые и противоречивые перемены приводят к распаду ценностных систем общества, к аномалии норм, выступающих регулятором общепринятых правил поведения и деятельности, самоактуализации и отношения к жизни.

Ценности углубленно изучаются аксиологией – наукой о ценностях. Основоположниками аксиологии являются В. Виндельбанд, Н. Гартман, И. Кант, Г. Коген, Р. Г. Лотце, Р. Б. Пери, Г. Риккерт, М. Шелер. Эта проблема находится в центре внимания таких социологов и исследователей, как М. Рокич, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, В. А. Блюмкин, Г. П. Выжлецов, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, Д. А. Леонтьев, В. П. Тугаринов, Д. И. Фельдштейн и др.

Ценности изучались ещё со времен Аристотеля. Высшим благом у Аристотеля в знаменитой «Большой этике» являются добродетели («аретэ»), т. е. этические ценности, которые разделяются на мыслительные (такие, как мудрость, сообразительность, рассудительность) и нравственные (щедрость, благоразумие) [2]. По словам Аристотеля, первые могут быть сформированы посредством обучения, вторые S. Merriam посредством воспитания соответствующих привычек. Согласно Б. Расселлу в этике Аристотеля мыслительные добродетели являются целями личности, а нравственные — только средствами их достижения [14].

По мнению П. А. Сорокина, «ценность – это главная побудительная движущая сила в обществе» [16]. А согласно И. С. Нарскому, ценности – «это идеалы, высшие цели личности» [10].

По образному определению В. Б. Ольшанского, ценности представляют собой «своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека, для его поведения. Что противоречит ценностям, будет неизбежно игнорировано – либо невниманием, либо невосприятием, либо неразделением информации» [11, с. 471–511].

Ф. Е. Василюк считает, что «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя её простотой и подлинной свободой» [5, с. 125].

Гудечек полагает, что «ценности – это часть сознания индивида, при этом та её часть, без которой нет личности». Система ценностей имеет «горизонтально-вертикальную» структуру. Под горизонтальной структурой им подразумевается упорядоченность ценностей «в параллельной последовательности», т. е. иерархия предпочитаемых и отвергаемых ценностей. Вертикальная структура понимается в данном случае как включение индивидуальных систем ценностей в систему ценностей общества в целом [6].

В. А. Блюмкин предлагает при выстраивании иерархии ценностей исходить из учёта структуры человеческих потребностей и интересов. «Очевидно, – пишет он, – высшие ценности те, которые соответствуют высшим, наиболее важным человеческим потребностям, без удовлетворения которых невозможно счастье и само существование людей. Самые существенные характеристики человека выражаются его высшими потребностями в труде, творчестве, в общении, познании, в красоте и добре. Этим высшим потребностям соответствуют и высшие ценности: благо человека и человечества, справедливость, альтруизм, бескорыстие, благодарность, честь, совесть. Все остальные ценности (материальные и духовные блага) могут быть рассмотрены как средства, как условия достижения высших ценностей» [3, с. 54–57].

Один из основателей гуманистической психологии А. Маслоу выделяет две основные группы ценностей:

- Б-ценности (ценности бытия) – высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность,

совершенство, полнота, справедливость, порядок, простота, лёгкость без усилия и др.);

- Д-ценности (дефицентные ценности) – низшие ценности, поскольку они ориентированы на удовлетворение какой-то фрустрированной потребности (мир, покой, сон, отдых, деньги, высокие запросы, зависимость, безопасность и т. д.).

«Высшие ценности существуют в самой человеческой природе и могут быть там найдены» [9].

Австрийский психолог В. Франкл выделяет три группы вечных ценностей – смысловых универсалий:

- ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он даёт обществу;
- ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он берёт от общества;
- ценности отношения, позволяющие человеку осознать позицию, которую он занимает в отношении факторов, ограничивающих его жизнь.

Ценности отношения, в свою очередь, делятся им на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти [19].

Американский психолог М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные ценности – убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные ценности – убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительным в любой ситуации. Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные [15].

По мнению М. Рокича, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы [там же].

В. П. Тугаринов делит ценности на три категории: духовные (образование, наука, искусство); общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость); материальные (техника и материальные блага, которые могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями) [18, с. 124].

Большой вклад в изучении ценностных ориентаций молодёжи внесли К. Ш. Ахияров, Е. Н. Белова, В. Г. Алексеев, Е. Ф. Яценко, О. Ю. Маркова Р. Г. Гурова, Е. Л. Руднева, Т. Н. Семенкова, А. С. Се-

рый, М. С. Яницкий и др. Ценностные ориентации студентов в период обучения проанализировали О. В. Зиневич и Л. Ф. Лисе, Э. Н. Фанталова, А. В. Шариков, В. Ф. Ангурин и др.

Студенчество – это важный период для человека. В эти годы происходит становление личности в процессах профессионального и личностного самоопределения. Считая очень важным тот факт, что в студенческие годы ценностно-нормативная регуляция у молодых людей только начинает формироваться, и чтобы в результате формирования не возникла дезориентация ценностей, именно вузовская среда должна создавать необходимые условия для личностного роста и формирования высшего уровня системы ценностей.

Студент (от лат. *studens* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения. В Древнем Риме студентами называли любых лиц, занятых процессом познания.

Студенчество является наиболее образованной и подготовленной частью молодёжи. Однако на переломном этапе развития очень важно выяснить, какими ценностями руководствуется молодое поколение. Ведь ценности являются негласными нормами и образцами поведения личности в обществе. Очень важно подчеркнуть, что часто студенческая молодёжь под влиянием социальной среды, а иногда и СМИ, привносит собственные ценностные ориентиры, формы поведения, отличные от общепринятых, или же механически принимает чужие образцы и стереотипы поведения. Это доказательство того, что в процессе изменения прежней системы ценностных ориентаций молодое поколение иногда неправильно воспринимает ценности свободного общества и освобождает себя от всяких моральных обязательств. Иногда на пути самоутверждения молодёжь отклоняется от духовно-нравственных ценностей и идеалов. При отсутствии таких ценностей в поведении молодого человека возникает жёсткость, недоброжелательность, агрессивность, насилие, эгоизм, цинизм. В итоге молодой человек ощущает себя дезориентированным в социальном пространстве и появляется духовная опустошённость. Быстро и решительно идёт процесс отказа от старого, утрата таких ценностей, как «традиции, обычаи», уважения к людям старшего поколения, унаследования молодёжью знаний и опыта старших поколений. В большинстве случаев современная молодёжь сегодня ценит собственные интересы, для неё важны деньги, карьера, удовольствия. Согласно американскому теоретику образования М. Липману: «Если общество не тратит усилия на образование, не работает целенаправленно и систематически, чтобы с помощью образовательных мер уменьшить насилие и развивать миролюбие и толерантность, оно не имеет мира»[12]. Исследователи отмечают: если существование ценностей не поддерживается обществом, если ценности не создаются, не реализуются и не актуализируются, то они постоянно теряются. Человек сам вырабатывает ценности, но затем они же и определяют его развитие. Следовательно, для прогрессивного развития общества всеми возможными способами безотлагательно необходимо обратить особое внимание на целенаправленное духовно-нравственное воспитание и на

процесс формирования адекватных ценностных ориентаций молодого человека как потенциально значимого субъекта общественных отношений. Среди таких ценностей отметим следующие: нравственность; высокая общечеловеческая культура, которая стимулирует духовно-нравственное развитие человека; справедливость; порядочность; интеллигентность; трудолюбие; умение помогать другому, творить добро; толерантность; воля, ответственность и добросовестность; готовность к самоограничению; сохранение культурного наследия своего народа; патриотизм, любовь к родине; ценностное отношение к природе и окружающей среде.

Учитывая тот факт, что невозможно в одночасье изменить уже сформировавшиеся ценности и поведенческие установки молодого поколения и то, что система ценностных ориентаций противоречива и динамична и в процессе обучения в вузе происходят изменения в системе ценностных ориентаций студентов, необходимо применять профессиональный подход. Процитируем несколько определений ценностных ориентаций:

С точки зрения В. Г. Алексеевой система ценностных ориентаций – это «основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [1, с. 63].

«Ценностные ориентации – это относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека» [20].

«Ценностные ориентации – интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить своё местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации» [13].

В постоянно меняющейся ситуации особое внимание должно уделяться духовно-нравственным ценностям молодёжи, таким базовым ценностям, как добро, красота, истина, честь, совесть, чувство долга, ответственность, справедливость, счастье, которые не мыслимы друг без друга. А. И. Титаренко довольно точно заметил: «Структура нравственного сознания – это не только система уровней, но это целостность, где всё взаимосвязано и где каждый элемент получает смысл лишь в особой связи с другими элементами» [17, С. 227]. Выдающийся философ И. Кант писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и всё более сильным удивлением и благоговением... – это звёздное небо надо мной и моральный закон во мне» [7]. Он утверждал, что моральное чувство присуще каждому, без него человек был бы «нравственно мёртвым», ничем не отличающимся от животного. Моральное чувство, по Канту, – врождённое качество. К этой же категории он от-

носил и совесть – «практический разум, напоминающий человеку в каждом случае применения закона о его долге оправдать или осудить» [там же]. Долг по отношению к другим, согласно Канту, – делать добро; долг по отношению к себе – сохранять свою жизнь и прожить её достойно. Человек должен «благотворить, то есть по мере возможности помогать людям и содействовать их счастью, не надеясь получить за это какое-либо вознаграждение» [там же].

«Нравственная ценность», во-первых, – объективно существующие, сформированные конкретно-историческим и социальным опытом человечества нравственные нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья. Во-вторых, нравственная ценность может выступать как личностный феномен, как персонифицированное отношение человека к общественным нравственным ценностям, их принятие, непринятие и т. д [4].

Нравственное воспитание – это педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения [8].

Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни. Следовательно, необходимо закладывать основы нравственного воспитания ещё в детском возрасте, чтобы в студенческие годы лишь чуть исправить незначительные недостатки и продолжить формирование новых моральных качеств.

Духовно-нравственное воспитание – организованная и целенаправленная деятельность родителей, преподавателей и самих студентов, направленная на формирование высших моральных ценностей у студентов.

Чтобы определить отношение студенческой молодёжи к основным жизненным ценностям мы провели исследование, в котором использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича. Выборку составили студенты первого курса факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) университета. Испытуемым было предъявлено два списка ценностей (по 18 в каждом).



По результатам, полученным в ходе анкетирования, было выявлено, что в таблице терминальных ценностей доминируют ценности «жизненная мудрость», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей» и «общественное признание».

Минимально выражены ценности «красота природы и искусства», «продуктивная жизнь» и «творчество».



Из таблицы инструментальных ценностей студенты выбрали ценности «жизнерадостность» и «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов».

Менее значимой оказались ценности «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других» и «широта взглядов».

По результатам исследования мы пришли к выводу, что необходимо обратить особое внимание на минимально значимые ценности.

Многие исследователи (В. А. Блюмкин, Д. А. Леонтьев, Т. И. Пороховская, А. И. Титаренко и др.) нравственные ценности считают высшими среди других ценностей.

По основателю французской школы Э. Дюркгейму только благодаря нравственности общество является стабильной системой. Мы придерживаемся мнения Дюркгейма и считаем, что причиной снижения стабильности общества является низкая уровень нравственности молодого поколения. Так хочется поверить, что в ближайшем будущем и наша молодёжь воспримет эту бесспорную истину и мелкими шагами продвинется вперёд.

### Библиографический список

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4.
3. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. – М., 1981. – С.54– 57.
4. Бушелева Б. В. Моральная ориентация и ее место в структуре социальной активности // Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся. – М., 1988.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984 – С. 125.
6. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. - М., 1989.
7. Кант И. Соч. в шести томах. – Т. 4. – Ч. 2. – М., 1965.
8. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. и др. Педагогика [Текст]: учебник. – М, 2004.
9. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
10. Нарский С. Западноевропейская философия XVII века. – М.

11. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. – М., 1965. – Т. 2. – С. 471–511.
12. Пильнова А. И. Проблемы формирования толерантного сознания учащихся / <http://2003.pedsovet>.
13. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1987.
14. Расселл Б. История западной философии: в 2 т. – М.: Миф, 1993. – Т. 1.
15. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973.
16. Covell F. R. Values in human society. The contributions of Pitirim A. Sorokin to sociology. – Boston, 1970.
17. Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания. М., 1974 – С. 227.
18. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – С. 124.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., Прогресс, 1990.
20. Человек и его работа. Социологическое исследование / под ред. А. Г. Здравомыслова. – М., 1967.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

**Н. Б. Пугачёва**

**Учреждение Российской академии образования «Институт  
педагогики и психологии профессионального образования»,  
г. Казань, Россия**

**Summary.** The article presents the main approaches to the formation of spiritual and moral culture among students, given the essential characteristic of the concept of "spiritual and moral culture", defined principles and purpose of the task of forming technology of spiritual culture of students and identifies the organizational and pedagogical conditions for its implementation .

**Key words:** spiritual and moral culture, principles of formation of the spiritual culture, technology, the formation of moral and spiritual culture of the student youth, organizational and pedagogical conditions of moral and spiritual culture of the student youth.

Формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи – одна из наиболее актуальных проблем педагогической теории и образовательной практики. В Послании Президента Д. Медведева Федеральному собранию РФ 5 ноября 2008 года отмечено, что в современных условиях мы просто обязаны консолидироваться вокруг наших национальных приоритетов: справедливость, свобода, жизнь человека, его благосостояние и достоинство, семейные традиции, любовь и верность, забота о младших и старших, патриотизм, самостоятельность и независимость государства, межнациональный мир. Таковы наши ценности, таковы устои нашего общества, наши нравственные ориентиры. А говоря проще, – таковы очевидные, всем понятные вещи, общее представление о которых и делает нас единым народом, Россией. Наш народ духовно и нравственно богат. Нам есть, чем гордиться, есть, что любить, есть, что отстаивать и что защищать, есть к чему стремиться.

Таким образом, развитие России связано не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но и с формированием гражданского согласия по духовно-нравственным ценностям. Так как в условиях глобализации и полисубъектной социальности чётко обозначилась проблема плюрализма духовно-нравственных ценностей и культурного многообразия [1]. А ведь именно система духовно-нравственных ценностей определяет поведение человека в семье, обществе, мире, принадлежность к социальной общности и выступает основой диалога, общения и взаимодействия как между людьми, так и между социальными общностями, цивилизациями.

К сожалению, у студенческой молодёжи духовно-нравственные ценности отходят на второй план. Всё большее влияние на молодое поколение приобретают потребительская психология и культ материального успеха. Как следствие, – появляется «одноразовая культура» со своими «одноразовыми» предметами, фильмами, книгами, отношениями; развивается девальвация духовно-нравственных ценностей; уменьшается значение прошлого опыта, несмотря на то, что это опыт поколений, а его передача – это механизм социокультурного воспроизводства нации. В российской культуре многие века существовала иная, отличная от западной «модель жизненного успеха» личности. Это всегда был исторически сложившийся культ духовно-нравственного начала, благотворительности, патриотизма, патриархальности. В то время как западная модель «жизненного успеха» ориентировала личность на прагматические, утилитарные ценности, материальный успех, жизненный рационализм. Сегодня стало совершенно очевидным, что состояние духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи в России угрожает национальной безопасности страны. В системе образования начались поиски подходов к формированию духовно-нравственной культуры у студенческой молодёжи и обозначилось несколько направлений: личностно ориентированный, национальный и религиозный подход.

*Личностно ориентированный подход* исходит из положения о том, что личность характеризуется самостоятельностью, независимостью, склонностью к рефлексии, способностью к творчеству, потребностью к самосовершенствованию и постоянной работе над собой. Специфика личностно ориентированного подхода видится исследователям в восприятии студента абсолютной ценностью, в создании таких учебно-образовательных ситуаций, которые активизируют развитие личностно-смысловой, духовно-нравственной, ценностно-эстетической сфер личности. По нашему мнению, ключевую идею гуманистической парадигмы личностно ориентированного подхода раскрывает ряд положений: приоритетность интересов студента по сравнению с интересами государства, общества, различных социальных групп и остальных участников процесса воспитания; индивидуальный подход к студенту, который предполагает целенаправленную работу по педагогическому конструированию разнообразных воспитательных траекторий; социально-педагогическая поддержка студента, которая включает всемерную помощь в развитии его многообраз-

ных интересов, создание развивающей социокультурной среды и гуманной психологической атмосферы.

Большинство сторонников личностно ориентированного подхода видят его задачи в воспитании современного поколения в духе активно созидательного труда, соблюдения и гармонизации интересов общества и личности, развития духовности человека, сохранения его физического и нравственного здоровья, формирования гражданственности, развития сотрудничества субъектов образовательного процесса. Особый акцент учёными делается на духовно-нравственные ценности, которые понимаются не всегда однозначно. Если для А. В. Караковского – это Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек, то для Б. Т. Лихачёва – это ценности Веры, Надежды, Любви, Истины. По нашему мнению, концепции личностно ориентированного подхода к формированию духовно-нравственной культуры можно разделить на следующие группы: концепции, претендующие на постановку стратегических задач (В. И. Байденко, А. П. Сидельковского, Н. М. Таланчука, И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой и др.); концепции, в которых усиленное внимание уделяется механизму формирования (Л. И. Новикова, З. А. Малькова, И. П. Иванов, И. М. Ильинский, М. И. Рожков, М. В. Коротов, О. С. Гребенюк и др.); концепции, ориентированные на определённый тип образовательного учреждения (Ю. К. Бабанский, О. С. Газман, А. Д. Алфёрова, Б. П. Битинас, В. Г. Бочаров, В. Т. Лисовский и др.). Во всех концепциях формирование духовно-нравственной культуры рассматривается как часть процесса социализации, которая протекает под определённым социальным и педагогическим контролем.

*Национальный подход* к формированию духовно-нравственной культуры основан на возрождении идей национальной школы (Е. П. Белозёрцев, В. Н. Ганичев, В. Б. Сапунов и другие). Идеологи национального подхода видят драматизм существования современной России в отсутствии идеи, которая внутренне была бы принята абсолютным большинством нации. Такая идея может возникнуть только как результат обращения к вневременным ценностям, выработанным русской культурой. На современном этапе развития России, считают они, необходимо возрождение православной духовности, которая в течение всей отечественной истории, за исключением XX в., была бесспорным нравственным основанием процесса воспитания. В педагогическом процессе должны соединяться простота народной жизни с православным сознанием. В основание национального подхода кладутся характерные черты русского воспитания: духовность – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного; открытость – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащать и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность; традиционность – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека [2]. Национальный подход в качестве стержневой общественной идеи рассматривает любовь к Родине, стремление узнать о ней как можно

больше. К. Д. Ушинский считал педагогической аксиомой мысль о том, что необходимыми для любого человека являются умение читать, писать и считать, знание оснований своей религии и знание своей родины. Теоретики современного национального подхода рассматривают Родину как идею, способную сплотить расколотое российское общество, а любовь к ней – как движущую силу формирования духовно-нравственной культуры. С середины XIX в. Российской империю идеологически сплачивала триада «православие, самодержавие, народность», предложенная в 1833 г. Но и в конце XX столетия она оказалась востребованной. Г. В. Осипов видит национальную идею России в духовности, народовластии и державности, Н. Д. Никандров – в православии, патриотизме, народности. Бесспорно, формирование духовно-нравственной культуры на основе национальных ценностей, развивает в личности то, что является наиболее значимым с точки зрения национальных культурных традиций, и позволяет приблизиться к основаниям и механизмам формирования российского характера, творческой работе души человека. Но, развивая идеи национального подхода, нельзя забывать, что Россия – это страна не только многонациональная, но и поликонфессиональная. В книге известного педагога, академика М. И. Махмутова отмечается, что противостояние Запад-Восток, антиисламская пропаганда обостряют отношения между мусульманскими государствами и странами Запада. У большей части населения Запада нет объективного представления об истории мусульманских стран и их сегодняшнем состоянии. Фактически идёт четвёртая мировая война [3, с. 3].

Как следствие понимания необходимости возвращения к российским национальным традициям актуализируется вопрос о месте *религиозного подхода* к формированию духовно-нравственной культуры. Ценности религиозной культуры до Октябрьской революции 1917 г. были определяющими во всей системе образования. В этом плане возрождение религиозного подхода к формированию духовно-нравственной культуры – это естественный для России, после 90-летнего перерыва, путь общественного воспитания, призванный возвращать новое поколение граждан, любящих своё Отечество, ориентированных на высокие нравственные ценности и идеалы. В то же время использование религии как кристаллизатора нового общественно-государственного образования имеет ряд ограничений. Россия – многоконфессиональная страна, поэтому ни одна из религий не может и не должна претендовать на господствующее положение. Религия по своей природе неспособна дать молодым людям определённых социальных стратегий современной деятельности. Она обращена к самым глубинам любого сознания и имеет метафизический характер, оценивает жизнь с позиции вечности. Использование православия в качестве ценностно-смысловой и содержательной основы государственной системы воспитания уже имело место в истории российской государственности и не смогло предотвратить кризисы и катаклизмы начала XX в.

*Цель Концепции* состоит в том, чтобы, опираясь на действующие нормативно-законодательные акты, современные представления

о духовно-нравственной культуре, разработать основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи.

*Задачи Концепции:* дать сущностную характеристику понятия «духовно-нравственная культура»; определить принципы, цель и задачи технологии формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи и выявить организационно-педагогические условия её реализации.

При разработке данной Концепции мы опирались на международные и федеральные нормативно-правовые акты: Всеобщая декларация прав человека, принятая и провозглашенная резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи от 10 декабря 1948 г., ратифицированная Российской Федерацией 5 мая 1998 г.; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, одобренная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р; Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, одобренная Минобрнауки России 3 августа 2006 г. № 201.

Для составления сущностной характеристики дефиниции «духовно-нравственная культура» необходимо уточнить понятия «культура», «духовность», «нравственность». Понятие культура (от латинского *cultura* - возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) существует практически во всех языках и употребляется в самых разных контекстах. Специалисты-культурологи до сих пор не могут сформулировать такое определение культуры, которое бы удовлетворило если не всех, то хотя бы большинство учёных. Это объясняется многогранностью данного феномена и широтой использования термина "культура" в конкретных дисциплинах, каждая из которых подходит к этому понятию в соответствии со своими задачами. По нашему мнению, культура – это интегральная характеристика жизнедеятельности человека, направленная на совершенствование, обработку, преобразование того, что дано непосредственно природой. П. Сорокин писал, что любая организованная группа неизбежно обладает культурой. Более того, ни социальная группа, ни индивид (за исключением просто биологического организма) не могут существовать... без культуры. Мы полагаем, что российской национальной культуре присущи свои особенности: высокая нравственная направленность российской идеи; преданность своей вере в сочетании с веротерпимостью; соборность и взаимопомощь; общность и потребность населения в коллективной жизни; особая любовь к родной природе.

Понятие «духовность» весьма эфемерное, но очень важное для понимания социальных процессов. Существует точка зрения, что духовность человека определяется религиозной верой и наименьшим предпочтением материальных ценностей. Имеет место взаимосвязь духовности с одухотворённостью, то есть состоянием вдохновения, творчества. В психологии духовность трактуется, как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами её жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. По нашему мнению, духовность – это системная целостность готовности личности к самоанализу поступков и переживаний, стремления к идеалам, постановке и

достижении жизненных целей на основе добра, истины, красоты, любви, гармонии с окружающим миром. А цель духовного развития личности состоит в определении смысла её бытия и формулировании соответствующих смыслу целей.

Нравственность – один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений; предмет специального изучения этики. Аристотель говорил: нравственный человек многое делает ради своих друзей и ради отечества, даже если бы ему при этом пришлось потерять жизнь. В социальной практике нравственность человека взаимосвязана с его установкой действовать согласно своей совести.

Исходя из вышеизложенного *духовно-нравственную культуру* можно определить как развивающуюся совокупность духовно-нравственных ценностей, норм, установок, знаний, регулирующих жизнедеятельность человека в семье, обществе, мире и обеспечивающую его жизнестойкость. Формирование духовно-нравственной культуры должно быть основано на *интегративно-аксиологическом подходе*, который не только рассматривает человека как высшую ценность и самоцель общественного развития, но и обеспечивает системную целостность личностных, национальных, конфессиональных духовно-нравственных ценностей и государственных приоритетов в процессе предметно-творческой деятельности и общения. Поэтому формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи может опираться на следующие *принципы*:

1. Принцип субъектной интеграции, то есть деятельностное развитие студентов, позволяющее им путём выполнения разных социальных ролей стать активными субъектами социальной реальности и принять участие в целеполагании, формировании, корректировке духовно-нравственной культуры.

2. Принцип событийности, подразумевающий включение субъектов учебно-образовательного процесса в совокупность событий, служащих предметом оценки, поводом к раздумью, основанием для жизненных выводов, влияющих на их самоопределение и самосовершенствование.

3. Принцип развития эмоционального творчества, направленного на развитие способности слышать и понимать других, предвидеть их действия, контролировать свои и чужие эмоции, уметь принимать правильное решение на основе гуманистической этики и признания самоценности всех участников учебно-образовательного процесса, формирование терпимости к чужому мнению и способу бытия.

4. Принцип фасилитации (*vasi* – лат. – направляться, двигаться, устремляться), который предполагает готовность преподавателя к диалогу, уважению и пониманию студентов, построению живого знания в процессе совместной творческой деятельности, направленной на смысло- и житнетворчество.

*Технология формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи* ставит своей целью оптимизацию учебно-образовательного процесса, направленного как на становление у студента профессиональной компетентности, так и на развитие совокуп-

ности духовно-нравственных ценностей, норм, установок, знаний. Достижение этой цели предусматривает решение ряда задач: формирование у студентов этических знаний и умений, связанных с усвоением и применением нравственных норм; развитие духовно-нравственных ценностей, мотивов и смыслов, которыми они будут руководствоваться в своей деятельности и общении; гуманизация и гармонизация взаимоотношений студента с преподавателями, родителями, друзьями; повышение уровня методологической культуры педагогических кадров; построение системы обучения на основе интеграции форм обучения и воспитания; организация непрерывного мониторинга качества формирования духовно-нравственной культуры и рациональной коррекционной работы со студентами.

Для оптимальной реализации данной технологии в образовательной практике необходима совокупность *организационно-педагогических условий*:

1. Диалектическая взаимосвязь социальных и нравственных норм поведения с национальным и конфессиональным самосознанием студентов («Я – представитель своего этноса», «Я – россиянин», «Я живу в содружестве народов России», «Я – гражданин мира»). В учебно-образовательном процессе необходим диалог культур в нравственно-этическом, культурно-историческом, этнокультурном аспектах. Он поможет, с одной стороны, выявить общечеловеческое содержание каждой национальной, конфессиональной культуры, с другой, – характерные для них «картины мира» и особенности мировоззрения и мировосприятия.

2. Формирование системы общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, посредством диалектической включённости национальных и конфессиональных ценностей в систему российских и мировых ценностей. Каждая этническая и религиозная культура характеризуется универсальными поливариантными составляющими, связанными с одинаковыми для каждой монокультуры стадийными факторами развития.

3. Формирование целостного поликультурного мировоззрения у всех субъектов учебно-образовательного процесса, коммуникативных особенностей личности в современном мире, включающих преодоление языковых, религиозных, расовых, национальных барьеров. Данное условие должно выступать доминирующим фактором в определении содержания образования, привлечении информационных, коммуникативных форм и методов организации образовательного процесса.

4. Включение студентов в социокультурное проектирование, в процессе которого у них формируется целостная гуманитарная картина мира, происходит становление гуманистического мировоззрения и гуманитарной грамотности, создаются условия для самопознания, саморазвития и самореализации в системе «открытого диалога» и цивилизованно-значимой деятельности.

Формирование у студенческой молодёжи духовно-нравственной культуры содействует развитию ответственности, гражданственности, патриотизма, милосердия, способности к различию добра и зла, го-

товности к преодолению жизненных испытаний и служения людям и Отечеству, проявления доброй воли.

### Библиографический список

1. Яковец Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. – М.: Экономика, 2003.
2. Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Воспитание в современной России // Педагогика. – № 10. – 2005. – С. 3–17.
3. Махмутов М. И. Мир Ислама. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В АНАЛИЗЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

М. А. Хайманов

Государственное общеобразовательное учреждение  
школа-интернат им. В. А. Гацалаева,  
с. Мацута, РСО-Алания, Россия

**Summary.** The article examines the personality-oriented environmental, axiological, ethnopedagogical and multicultural approaches towards spiritual and moral education and upbringing of pupils

**Key words:** pedagogical approaches; spiritual and moral education; learning environment.

Рассматривая основные подходы к духовно-нравственному воспитанию школьников в современных российских условиях важно отметить, что проблема духовно-нравственного воспитания постепенно получает официальное признание государственных органов системы образования нашей страны, что проявляется в разработке соответствующих директивных и нормативных документов, регламентирующих деятельность школ и других образовательных учреждений. Так, ещё в 2002 г. Министерство образования РФ разработало показатели комплексной воспитательной деятельности, которые, в частности, применяются в процессе аттестации и аккредитации школ [см., 1]. Итак, современные подходы к образованию по отношению к духовно-нравственному воспитанию школьников – это личностно-ориентированный, экологический, аксиологический, этнопедагогический и поликультурные подходы.

Личностно-ориентированный подход образует одно из магистральных направлений развития современной отечественной педагогики. К данному подходу можно отнести, в частности, такое направление, как личностно-ориентированная педагогика, развиваемое Д. А. Белухиным. Термин «личностно-ориентированная педагогика» означает «ориентацию учителя на неповторимые и уникальные личности его учеников, а также на своеобразие собственной личности в процессе педагогического взаимодействия» [2, с. 80]. Личностно-ориентированный подход рассматривает развитие личности не толь-

ко как результат, но и как необходимое условие и духовно-нравственного воспитания школьников.

Экологический подход исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации образования, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях.

Аксиологический подход основывается, в частности, на принципах духовности и нравственности. В современной педагогике выступает как её методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, в основе которых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования. Приведём справедливое, на наш взгляд, мнение А. К. Бруднова, который, рассматривая духовное воспитание детей в системе дополнительного образования, считает, что наивно полагать, что духовность в образование вольётся в одночасье и что мгновенно осуществится психологический симбиоз образования и духовности». Однако, продолжает автор, «несмотря ни на что, вопреки многим безумствам современности духовность возрождается, и дети – путь к возрождению [3, с. 77].

Этнопедагогический подход постепенно получает всё более широкое развитие. Его суть – в максимально полном использовании в духовно-нравственном воспитании всего богатейшего арсенала воспитательных средств, накопленного в народной мудрости, народной педагогике, культурных и исторических традициях, обычаях, обрядах, песнях, сказках, пословицах, поговорках и т. д.

Поликультурный подход к образованию и воспитанию находится в стадии становления. Как отмечает З. С. Акбиева, поликультурное образовательное пространство демонстрирует специфические особенности этнического многообразия и является универсальной образовательной средой социализации обучающихся разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные структуры, а также социальные системы и явления – всё то, что обуславливает происходящие изменения в многонациональном обществе. Поликультурное образовательное пространство утверждает полисубъектную сущность образовательного процесса, предполагающего единство общекультурного, социально-нравственного, профессионального и личностного развития каждого [4, с. 28]. В современном мире острой объективной необходимостью является реализация поликультурного образования, предполагающего формирование высокой межкультурной, межэтнической и межрелигиозной толерантности, профилактику различных проявлений ксенофобии, национализма и т. п., развитие у учащихся межкультурной и межэтнической

компетентности, умений и навыков ведения межкультурного диалога и взаимодействия.

Подводя итоги рассмотрения основных современных подходов к духовно-нравственному воспитанию школьников, отметим, что его главной задачей является формирование адекватного мировоззрения, т. е. целостного представления о природе, обществе, человеке, находящего выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. При этом, как нам думается, целостная картина мира может быть построена не только в пространстве науки, но и в пространстве мифа, этноса, мировой культуры, социокультурных традиций. Она должна отражать и научные, и художественные, и этические, и религиозные, и правовые, и бытовые, и политические, и социальные, и прочие аспекты бытия.

### Библиографический список

1. Письмо Министерства образования России от 15.10.2003 г. № 24-51-212/13-28-51-793/16 [Электронный ресурс] / [www.consultant.ru/](http://www.consultant.ru/)
2. Белухин Д. А. Учитель, возлюби ближнего своего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви и ближнего в религии и педагогике: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
3. Бруднов А. К. Духовное воспитание детей в системе дополнительного образования. // Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи. – 2003. – № 7–8. – С. 37.
4. Акбиева З. С. Развитие психологического соответствия человека и профессии в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 2009.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

В. А. Токунова

Филиал Ставропольского государственного  
педагогического института, г. Ессентуки, Россия

**Summary.** In the article the author characterizes the corporate culture. The paper attempts to uncover some aspects of the corporate culture of high school teachers, in particular, the corporate culture among the students.

**Key words:** corporate culture, formation, pedagogical institute, students.

В современных условиях актуальна проблема изменения профессионально значимых ценностных ориентаций и качеств личности. Максимальная профессиональная самореализация, креативность, умение работать в команде позволяют специалисту быть востребованным в современных условиях. В связи с этим всё большую актуальность приобретает проблема формирования корпоративной культуры, являющейся условием эффективности и конкурентоспособности организации. Корпоративная культура рассматривается современными учёными как система материальных и духовных ценностей,

проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих её индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [1, с. 112]. Корпоративная культура определяется как специфическая, характерная для данной организации система связей, взаимодействий и отношений, осуществляющихся в рамках конкретной деятельности, способа постановки и ведения дела [2, с. 86].

При формировании корпоративной культуры педагогического вуза следует учитывать, что корпоративная культура – это набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий [3, с. 32]. Корпоративная культура состоит из идей, интересов и ценностей, разделяемых группой. Она включает опыт, навыки, традиции, процессы коммуникации и принятия решений, мифы, страхи, надежды, устремления и ожидания, реально испытанные сотрудниками.

Студенческая среда – совокупность предметно-пространственных, психоэмоциональных, поведенческих, языковых и других условий, в которых студенты совместно проводят учебное и внеучебное время. Студенческая среда является сложнейшим механизмом, который и формирует будущего специалиста. Имеется в виду подготовка человека, который был бы одновременно культурным, высокообразованным, деловым. В студенческой среде педагогического вуза должны быть созданы возможности для учёбы, отдыха, общения, спорта, научной деятельности. Многие студенты филиала ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, занимаются научно-исследовательской работой, участвуют в работе кружков, секций, клубов по интересам, представляют студенческую среду как активную, инициативную, целеустремленную, где ведётся серьёзная подготовка к будущей профессиональной жизни. Отношения между студентами демонстрируют качества и черты молодёжной среды вуза. Воздействие корпоративной культуры в педагогическом вузе осуществляется не только на сотрудников, но и на студентов, ведь именно они являются носителями корпоративной культуры вуза, его традиций, ценностей, имиджа в период обучения, после окончания вуза. В зависимости от того, насколько эти ценности разделяются студентами, распространяется положительная или отрицательная информация о вузе.

Корпоративная культура в студенческой среде представляет систему отношений студентов, обучающихся в данном вузе. Определяющим фактором для этих отношений может быть несколько системообразующих элементов, каждый из которых образует отдельный тип корпоративной культуры. Тип корпоративной культуры студенческой среды определяет фигура лидера, его стиль управления. С этим сопряжены достоинства и недостатки влияния корпоративной культуры на эффективность деятельности всей организации. В случае наличия в организации формального и неформального лидера, корпо-

ративная культура может приобрести двойственный характер, что снижает степень её положительного воздействия.

Одним из важнейших факторов формирования корпоративной культуры в студенческой среде являются личность преподавателя и характер педагогического общения. А. А. Леонтьев выделил три основных вида педагогического общения: социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное, личностно-ориентированное. Одним из путей формирования корпоративной культуры в студенческой среде является равное развитие трёх видов педагогического общения. При этом изучение индивидуальных особенностей и возможностей каждого члена студенческой группы, учёт их в организации образовательного процесса является мощным фактором преобразования студенческой группы в коллектив, обладающий корпоративной культурой. При этом важно помнить, что формирование корпоративной культуры – важный момент в развитии педагогического вуза, почва для качественного управления изменениями и повышения социального статуса студентов и выпускников педагогического вуза.

#### **Библиографический список**

1. Управление персоналом / под ред. Базарова Т. Ю., Ерёмина Б. Л. – М.: ЮНИТИ, 1998.
2. Радугин А. А., Радугин К. А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. – Воронеж, 1995.
3. Спивак В. А. Корпоративная культура: теория и практика. – М.: Питер, 2001.
4. Погребняк В. А. Культура организации как объект регулярного управления // Вопросы управления предприятием. – 2005. – №1(13).

### **РОЛЬ МИФА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**А. О. Артамонова**

**Национальный исследовательский Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,  
г. Саратов, Россия**

**Summary.** Myths have various influence in becoming the person, also the professional plan, and is simple in daily occurrence.

During becoming the person of the individual predominating value values and have sights which belong to his parents. In a basis of these sights a plenty of myths which were formed from the moment of occurrence of new family lays.

**Key words:** myth, person, fession.

Каждый живёт своими мифами. Сегодня другие мифы, отличные от мифов, «царивших», в эпоху первобытного мышления. И другие мифы являются основой мышления современного человека. Мы никуда не можем деться от них.

«Миф есть одно из социальных явлений, он оказывает влияние на формирование личности, её становление и развитие. Специфика

мифа – воспроизведение социальных явлений (в том числе и себя) в иной форме, отличной от форм их реального бытия» [1, с. 128].

В результате влияния мифа на личность происходит мифологизация личности. Мифологизация – процесс усвоения человеком наиболее константной, относящейся к наиболее глубоким и долговременно существующим слоям бытия социума, части информации, циркулирующей в обществе [1, с. 128].

Мифы имеют различное влияние в становлении личности, также в профессиональном плане, и просто в повседневности.

В процессе становления личности индивида главенствующие значение имеют ценности и взгляды, которые принадлежат его родителям. В основе этих взглядов лежит большое количество мифов, которые формировались с момента появления новой семьи.

Сначала мифы впитывались с молоком матери, затем проникали через воспитание в детстве и юношестве. Далее индивид уже сам начинает создавать свои мифы с меньшей долей влияния на них семьи.

Мифы о наиболее удачной профессии для ребёнка, наиболее уважаемой, могут навязываться индивиду при выборе будущей профессии, могут выдаваться за непреложную истину, и тогда с ними трудно поспорить, а могут становиться главенствующими для индивида, поскольку у него может просто не быть своей точки зрения.

После того как индивид делает выбор в пользу какой-либо профессии, поступает учиться на данную специальность, он попадает в сферу влияния новых мифов, «правлящих» в учебном заведении. Ему внушается, что его профессия, конечно же, самая лучшая, что он потом быстро себе найдёт работу, что будет везде востребован, что здесь готовят лучших специалистов и так далее. Это может и совпадать с реальным состоянием дел, но на самом деле нет идеальной профессии, и все находятся в примерно равных условиях.

Индивид может поддаваться влиянию этих мифов, может верить им и строить своё дальнейшее мировоззрение, опираясь на них, а может и скептически относиться к этим мифам или вовсе игнорировать их. Как правило, обучающийся занимает нейтральную позицию по отношению к мифам его учебного заведения, во что-то верит, но обходится без «фанатизма».

На становлении личности, а в том числе и профессиональной личности, большое влияние оказывают мифы, окружающие индивида.

#### **Библиографический список**

1. Силичева О. В. Миф и его роль в становлении личности. Сб. науч. ст. – М.: 641. – Вып. 7, 8 / ВГПУ; науч. ред. А. П. Горячев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 128 с.

# ЛОГИКА И ДИАЛЕКТИКА ТРУДА, МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАЦИИ

Т. Н. Неговора

Донской государственный технический университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия

**Summary.** Communication has 4 heterogeneous types: in inorganic nature, in flora and in fauna and in society. Development of the latter is genetically connected with a display of the essential strength of a human. These factors favour the origin of the new kinds of communication.

**Key words:** communication, association, speech, reproduction, contradiction.

Публикации современных исследователей проблем коммуникации акцентируют своё внимание на её социально-прикладных аспектах. В этом плане ещё академик В. И. Вернадский справедливо замечал, что причиной всех конфликтов на Земле является «неумение или же нежелание людей понять друг друга».

При этом одни авторы полагают, что общение позволит мирно решить все возникающие проблемы. Другие, утверждают, что диалог или полилог имеют ограниченное применение. Поэтому целью данной работы является попытка выяснения меры справедливости подобных мнений.

Методологической посылкой данного эссе стали анализ и синтез, историческое и логическое.

Генетически коммуникация восходит своими корнями в мир неживой природы, где мимикрия формирующихся природных соединений (кристаллы, рудные соединения и т. п.) стала прямым отражением условий, в которых они находились в процессе своего образования. Поскольку мир живой природы есть более высокий уровень организации материи, то здесь коммуникация носит более высокий качественный уровень. К примеру, в мире растительности все сообщества демонстрируют свои свойства в виде определённых ареалов, наиболее подходящих для их нормального развития. Межвидовая борьба среди разных видов идёт за сохранение самих себя и своих сородичей по виду, здесь можно констатировать взаимопомощь и поддержку, которые коррелируются между собой, позволяя выживанию данного биоценоза в целом, при условии гибели отдельных растений.

В более лучшем положении оказывается мир животных, ибо подвижный образ жизни даёт им много преимуществ в сравнении с растительным миром. Поэтому зоосоциальные отношения, стадность, отличают активность, избирательность, условные и безусловные рефлексы – эти средства усиливаются острой, быстрой реакцией на все изменения окружающей среды. Здесь мимикрия чётко выражена в реакции на происходящее. И те виды животных, которые избрали себе удобную, благоприятную нишу, быстрее размножаются, распространяясь на все близлежащие регионы. Иное положение при неблагоприятных условиях существования: тогда вид обязан менять место обитания, либо, что бывает значительно реже, вынужден менять свои привычки, повадки, а порой и свою природу. Именно таким факто-

ром в последние три-четыре столетия выступает антропогенное и техногенное давление на мир природы. Поэтому всё большее число видов растений и животных попадает на грань гибели, исчезновения.

Вместе с тем генетически заданные средства общения, доставшиеся человеку от «братьев наших меньших», значительно усовершенствовались благодаря развитию и функционированию сущностных сил человека: мышлению, труду и речи. Большая часть истории человечества (более 3,5 млн лет) прошла при господстве немого общения. Археология и антропология свидетельствуют о том, что ещё сорок тысяч лет назад лицевые кости наших предков были весьма слабо развиты. И это обстоятельство свидетельствует об отсутствии звуковой речи, её успешно заменяли жест, поза, мимика, зарубки, засечки, дым костра либо огонь. Всё это свидетельствует и о том, что соплеменники всегда были обязаны находиться в поле зрения друг друга и в случае опасности они быстро спланивались, давая отпор внешнему врагу.

Тогдашние орудия труда были столь примитивны и имели малый радиус действия, что тишина и скрытность использовались нашими предками в качестве важнейшего условия в борьбе за выживание и в противостоянии опасному внешнему миру. Вместе с овладением огнём человек получил в своё распоряжение мощную силу покорения природной стихии и освоения новых природных зон, стало возможным восхождение от присваивающего ведения хозяйства к производящему. Эти факторы способствовали расширению коммуникации. Если взять за основу расстояние между субъектами общения, то непосредственное, прямое дополнилось дистанционным или опосредственным. На втором уровне у социума появилась реальная возможность уже не находиться в постоянном контакте со своими соплеменниками, ибо мощь его вооружения, усиленная интеллектом, позволила обрести новый вид свободы. От постоянного опасения, страха и боязни наш далёкий предок совершил восхождение на более высокий уровень взаимодействия с внешним миром: он заставил бояться своих прежних врагов. Его мышление, речь и осанка резко изменились. Немой язык дополнился звуковой речью и логикой мышления. Крадущаяся походка с согбенной спиной и постоянными оглядками сменились подлинным прямохождением вооружённого дубиной с тяжёлым навершием человека. Страх уступил место силе и агрессивности, амбициозности коллективного человека. Сам труд также претерпел существенные изменения. Земледелие способствовало переходу к осёдлому образу жизни и зарождению агрономических знаний, тогда как животноводство требовало поддержания кочевого образа жизни и развития ботанико-ветеринарных знаний. Оба вида труда стали жёстким стимулом для развития военно-прикладных знаний, а также требовали создания всё новых видов техники и технологии, а также, что весьма важно, развитию лексики.

Язык неандертальцев, состоявший, по-видимому, из нескольких десятков слов, стал базовым для формирования многоязычия племён, которые уже не могли поддерживать устойчивые связи со своими соотечественниками из-за больших расстояний, разделявших их, и других причин.

Таким образом, труд, мышление и технико-технологический процесс стали первоосновой и одновременно стимулами выхода наших предков из животного состояния в социально организованный коллектив умелых и разумных людей. На этом пути наших предков постоянно поджидали два противоречия – сырьевая и энергетическая проблемы. Решение первой из них побуждало развитие знаний и аналитико-эмпирических способов мышления геологического характера, а вторая – к изысканию более или менее регулярных источников тепла, продовольствия, одежды и обуви, ибо освоение новых природно-климатических зон уже не давало возможности ходить в «костюмах, сшитых из воздуха», как это было прежде. Попутно можно отметить, что андерсеновское «новое платье короля» вовсе не комическая выдумка, а рецидив памяти об идиллическом прошлом первых людей, живших во влажных и тёплых тропических лесах. Хотя даже тазобедренные повязки функционально предназначались не только и не столько для гигиенических, эстетических и иных целей, сколько свидетельствовали о первичных мерах соблюдения техники безопасности древних людей.

Резюмируя, следует отметить, что коммуникация есть соотнесение субъективного с объективным.

## **СУБЪЕКТИФИКАЦИЯ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

**А. С. Берберян, И. Н. Николаева**  
**Российско-Армянский (Славянский) государственный**  
**университет, г. Ереван, Армения**

**Summary.** The article provides results of empirical research to identify students' subjective attitude towards nature and concludes about positive personality's I-concept development in the process of education.

**Key words:** environmental awareness, subjective attitude towards nature, personal development.

Одной из базовых ценностей духовно-нравственного развития учащихся является взаимодействие с Природой. На сегодняшний день многими учёными экологическая культура определяется как нравственно-духовная сфера жизнедеятельности человека, характеризующая своеобразие его взаимодействия с природой и включающая в себя систему взаимосвязанных элементов: экологическое сознание, экологическое отношение, экологическую деятельность. Человек может устранить угрозу экологического кризиса, если сумеет изменить стиль своего мышления, своей деятельности и придать им экологическую направленность [2].

В экологической психологии выделяют несколько типов взаимодействия между человеком и окружающей средой. Кратко охарактеризуем некоторые из них:

- объект-субъектный, когда окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в то время как сам человек, относительно пассивно принимая это воздействие, находится по сути в роли объекта средового воздействия;
- субъект-объектный, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства окружающей среды с определённой целью: потребительское отношение к миру природы или, напротив, сохранные действия человека по защите природной среды, проектирование и создание пространственной или образовательной среды определённого типа, создание рекламного ролика для телевидения;
- субъект-субъектный, когда каждый из компонентов системы «человек – окружающая среда» выполняет по отношению к другому субъектную роль. При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъектифицировать, т. е. наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты [5].

В рамках данного подхода формирование экологического сознания происходит как изменение психики индивида, когда его процессы функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния переживания единства с природным объектом [6].

Ранее нами было исследовано субъективное отношение к Природе у студентов различных специальностей Российско-Армянского (Славянского) университета.

Уровень субъективного отношения у студентов различных специальностей и различных курсов, естественно, отличался, однако у всех опрошенных не превышал среднего значения [1].

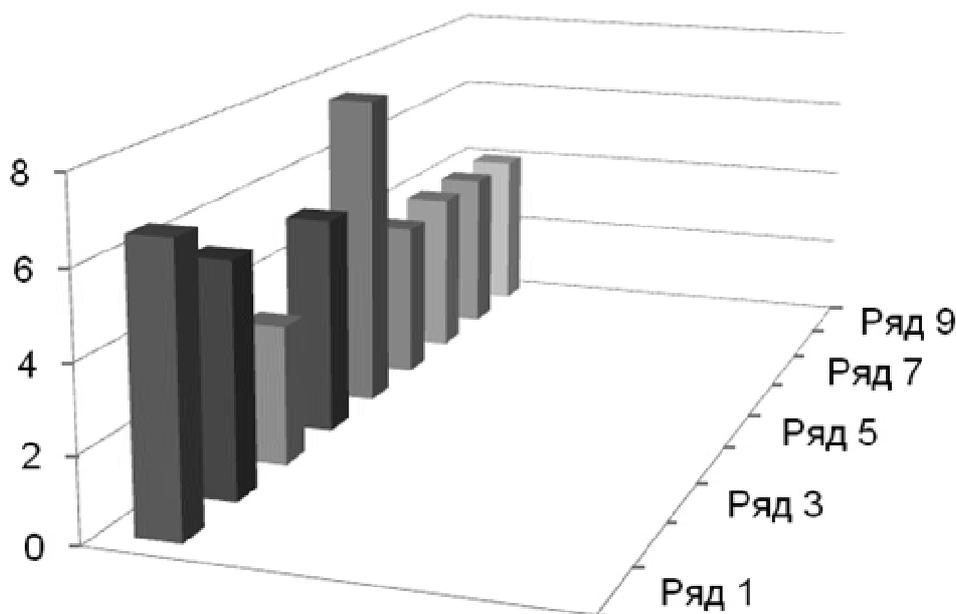
Было интересно выяснить уровень экологического сознания у студентов психологического факультета, которые ранее не были тестированы на данный предмет.

Будущие психологи – это те специалисты, которые в дальнейшем будут формировать, изучать и корректировать сознание других людей, в том числе и экологическое. А готовы ли они к этому?

Нами было проведено тестирование по методике «Доминанта» (В. А. Ясин, С. Д. Дерябо, 1989 г.) студентов второго курса психологического факультета. Выбор студентов именно второго курса определился тем, что на этом курсе заканчивается изучение общеобразовательных предметов, в том числе и естественнонаучного профиля.

В соответствии с методикой со студентами были обсуждены следующие понятия: материальные ценности (хорошие вещи), природа и животные, окружающие люди, взаимоотношения мужчин и женщин, государство (власть), труд (профессия, учёба), нравственность (добро и зло), наука и искусство, я сам (отношение к себе).

Результаты исследования приведены на рис. 1.



**Рис. 1. Отношение студентов к различным сторонам человеческой жизни** (Максимальное количество баллов 10)

Ряд первый, значение 6,6, отображает отношение к материальным ценностям.

Ряд второй, 5,5 – природа и животные.

Ряд третий, 3,3 – окружающие люди.

Ряд четвёртый, 5,2 – мужчина-женщина.

Ряд пятый, 7,6 – государство.

Ряд шестой, 3,8 – труд.

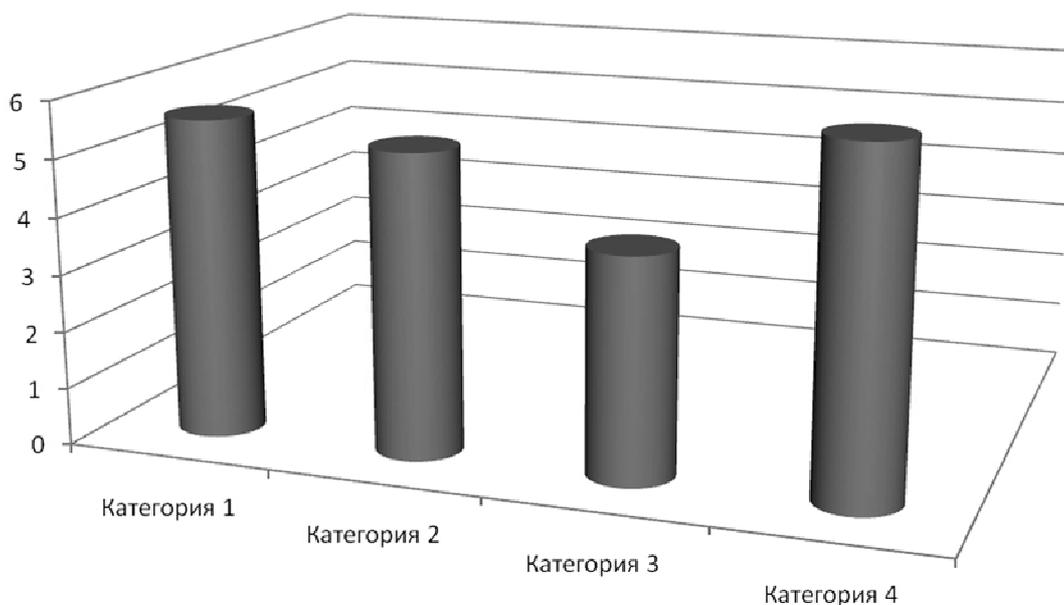
Ряд седьмой, 4 – нравственность.

Ряд восьмой, 4 – наука и искусство.

Ряд девятый, 4 – я сам.

Таким образом, наибольший интерес у студентов-психологов вызывают окружающие люди, на втором месте по степени важности следует труд, т. е. профессия и учёба, далее в равной степени – нравственность, наука и искусство и я сам, на четвёртом месте – природа и животные, на пятом – материальные ценности и на последнем – государство, т. е. власть. Природа и животные получили пятый ранг из девяти, т. е. отношение не самое лучшее, но и не худшее.

Затем, при помощи методики «Натурафил» (В. А. Ясин, С. Д. Дерябо, 1989 г.) нами было выявлено отношение к различным природным объектам. Результаты данного исследования приведены на рис. 2.



**Рис. 2. Отношение к различным природным объектам и уровень натуралистической эрудиции (в баллах)**

Категория 1 – отношение к растениям – 5,6.

Категория 2 – отношение к животным – 5,3.

Категория 3 – отношение к биоценозам, т. е. к Природе в целом – 3,9.

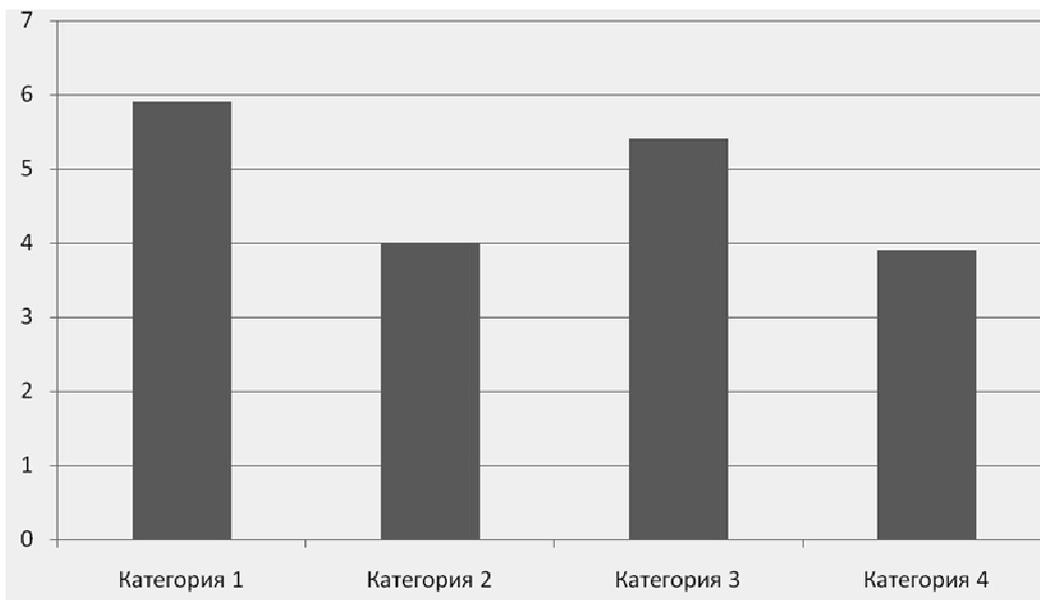
Категория 4 – уровень натуралистической эрудиции – 6.

Максимальное количество баллов равно 10. Выше всего оказался уровень натуралистической эрудиции – 6 из 10 (это среднее значение). Натуралистическая эрудиция предполагает у испытуемых такие знания, которые являются общедоступными (но не общеизвестными) и не требуют специальной биологической подготовки.

5,6 баллов характеризует отношение к растениям, 5,3 – к животным, т. е. также средние значения.

Отношение к биоценозам говорит о более высоком уровне экологического сознания, т. к. отражает понимание жизнедеятельности Природы в целом, здесь количество баллов 3,9, что ниже среднего.

По методике «Натурафил» определялись также перцептивно-аффективное, когнитивное, практическое и поступочное отношение к окружающей природной среде. Результаты приведены на рис. 3.



**Рис. 3. Четыре компонента интенсивности отношения к Природе (в станайнах, максимальное значение - 9)**

Категория 1 – перцептивно-аффективное отношение к окружающей среде, равное 5,9.

Категория 2 – когнитивное отношение – 4.

Категория 3 – практическое, но не прагматическое отношение, т. е. использование окружающей среды, но без нанесения ей ущерба – 5,4.

Категория 4 – поступочное отношение – 3,9.

Из данных графика № 3 следует, что Природа воспринимается студентами эмоционально и эстетически, в меньшей степени практически, ещё в меньшей степени познавательной, и они не способны оказывать сопротивление насилию по отношению к Природе.

Как известно, диагностика экологического сознания невозможна без субъективизации природного объекта. В соответствии с методикой диагностики субъективизации природных объектов (С. Д. Дерябо, В. А. Ясин, 1993 г.) нами было проведено тестирование тех студентов психологического факультета.

Природный объект может открыться личности как субъект, если он осуществит три специфически субъектные функции:

1. Обеспечит переживание личностью её динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными;

2. Выступит в качестве фактора, опосредствующего построение личностью её отношений к миру;

3. Откроется в качестве субъекта (партнёра) совместной деятельности.

Соответственно трём аспектам субъективизации методика состоит из трёх субтестов, каждый из которых направлен на диагностику соответствующего аспекта. Исследуемая группа состояла из 16 человек. Результаты ответов переведены в Т-шкалу (максимальное значение – 74) и выведено среднее значение в группе по трём субтестам: первый субтест – 44, второй – 43, третий – 43,7. По всем трём субтестам ответы

укладываются в среднее значение, равное 25–50. Это означает, что природный объект не особенно вызывает переживание собственной динамики, наделение природного объекта способностью выступать в качестве референтного лица и рассмотрение его в качестве субъекта совместной деятельности также не очень развиты у испытуемых.

Таким образом, наше исследование показало, что отношение к окружающей природной среде и у студентов-психологов находится на среднем уровне, что в свете глобальных экологических проблем совершенно недостаточно для осознания их преодоления. При этом уровень экологического сознания у студентов выше, чем в обществе в целом. Однако это не даёт оснований надеяться, что нынешние студенты в будущем будут активно участвовать в преодолении экологического кризиса.

Теоретических познаний для кардинальных изменений в экологической культуре личности недостаточно. Реальная ситуация изменится только в случае, если будут внедрены инновационные технологии в систему образования. А для этого необходимо взять курс на принципиально иную концепцию, которая позволит выстроить соответствующую методологию. Реальный выход из экологического кризиса – это изменение подходов, базирование на новой концепции – концепции ноосферного образования [3], которая позволит сориентироваться на экодиалог человека с Природой.

Алгоритм ноосферного образования, по мнению Н. В. Маслово́й, следующий:

1. Ноосферное образование.
2. Ноосферное мышление;
3. Ноосферное развитие. Третья составляющая, в свою очередь, включает в себя подэтапы: ноосферная методология, мировоззрение, сознание, духовность [3].

В данной концепции важным компонентом является ноосферное развитие, что, на наш взгляд, предполагает развитие и формирование личности, его «Я-концепции», установка на «Я-в природе» в противовес позиции «Я-царь природы». В процессе развития экологической культуры у личности в системе образования реализовываются следующие функции:

1. Эколого-образовательная (познание окружающей среды);
2. Мировоззренческая;
3. Гуманистическая (формирование нравственно-этического отношения к природе);
4. Воспитательная;
5. Нормативная (ознакомление с юридическими, финансовыми, научными и политическими нормами природопользования);
6. Информативная (просвещение широких слоёв населения относительно природоохранной деятельности).

В развитии экологической культуры, экологического сознания важную роль мы отводим осмыслению каждым индивидом экологических проблем и своей роли, выполнение определённых «экожизненных» функций. По этому поводу очень убедительно пишет Н. В. Маслово́а: «Только тогда, когда произойдёт осознание каждым человеком своей роли в биосфере, когда ограничения и запреты, налагаемые законами её развития, будут строго учитываться на практике, человечество,

усовершенствовав свою мораль, сменив основы экономики и социального устройства, сможет встать на путь устойчивого развития» [4].

Осознание ценности окружающей биосферы может быть сформировано только через развитие личностной экологической ответственности. Такая постановка задачи ставит цель включения в учебно-воспитательный процесс как в средних, так и в высших учебных заведениях экологических дисциплин федерального компонента, подготовки вариативных программ по экологической культуре, учебно-методических пособий, интегративных учебных курсов, отражающих междисциплинарные проблемы: экология и психология, экология и социология, экология и экономика и др. Психологический взгляд на процесс развития экологической культуры в большей степени способствует нахождению и реализации путей экологизации мышления человека и выработке разумных форм поведения в окружающей среде.

Инновационные учебно-воспитательные технологии в процессе обучения личности способны оказать неоценимую помощь не только на пути формирования экологической культуры, но и в целом способствуют формированию холистического, целостного мышления, развитию устойчивости позитивной Я-концепции личности.

#### **Библиографический список**

1. Берберян А. С., Николаева И. Н. Анализ субъективного отношения к природе у студентов различных специальностей // Материалы межд. научно-практической конф. – Пенза–Ереван–Прага. 2010. – С. 464–476.
2. Малофеев В. И. Социальная экология. – М., 2003.
3. Маслова Н. В. Концепция ноосферного образования // Муниципальный мир. 2001. – № 1.
4. Маслова. Н. В. Экологическое образование и устойчивое развитие. – М. РАГС. – 1996.
5. Панов В. И. Ноосфера – психическая реальность или метафора? // Вестник Яросл.ГУ. Серия «Психология». – Ярославль, 2006.
6. Панов В. И. Экологическая психология: системный анализ // Идея системности в современной психологии. – М. Институт психологии РАН, 2005.

### **СОЗДАНИЕ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Г. В. Рябкова**

**Казанский филиал Нижегородского государственного  
лингвистического университета им. Н. А Добролюбова,  
г. Казань, Россия**

**Summary.** Ecoeducational environment (space) is a part of social space, where normalized educational activity is proceed, where skills and practice are formed.

**Key words:** educational environment, ecology, ecoeducational environment, ecoeducational space.

С учётом семантики слова «среда» понятие экологической среды, представляется как содержание некоего пространства, окружающего индивида, качественные характеристики которого определяют

ся компонентами экологической культуры, концентрирующими в себе систему ценностей, лежащую в основе эталонов, стандартов, норм и правил поведения, выработанных в ходе исторического экологически культурного развития общества.

Проникновение в педагогику идей акмеологии, синергетики, герменевтики и др., привело к появлению новых понятий, таких как: «воспитательная система», «воспитательное пространство», «образовательная среда», «образовательное пространство» и др. Дадим им краткое определение и рассмотрим их сущность.

Во введённом Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. Д. Каравковским представлении о воспитательном пространстве оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно со студентами «среда в среде» [3]. Эта среда создаёт не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития личности (в том числе и в семье), являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определёнными целями.

В отличие от «воспитательного пространства» термин «образовательное пространство» довольно часто используется в связи с обозначением той части социального пространства, в рамках которой обществом осуществляется нормированная образовательная деятельность (С. К. Бондырева, Б. С. Гершунский, Г. Н. Сериков и др.). Довольно популярным является и термин «образовательная (воспитательная) среда», который интенсивно используется в различных исследованиях. Студенты включаются в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает их движение в некотором образовательном пространстве или среде. В используемых в настоящее время в психолого-педагогических исследованиях пространственных представлениях можно выделить ряд общезначимых моментов, являющихся точками пересечения различных взглядов на эту проблематику:

- пространство является освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач;
- понятие «среда» и «пространство» не тождественны, при этом среда рассматривается как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой данности;
- пространство (образовательное, воспитательное и др.) складывается не само по себе и не на основе указаний или пожеланий; для его возникновения необходима специально организованная специфически человеческая деятельность.

Эти положения не исчерпывают существа и всей специфики образовательного пространства, а рассматриваются нами в качестве предпосылок для его изучения.

С самых общих позиций образование представляет собой процесс становления человека, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем куль-

турным условиям, в которых осуществляется процесс становления. Образование представляет собой единство процесса и результата освоения и присвоения человеком обобщённых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человечеством и закреплённых в культуре [1].

В процессе развития культуры способы взаимодействия человека с действительностью обобщаются и могут приобретать статус ценностей. Процесс вхождения человека в культуру должен быть связан не только и не столько с освоением общепринятых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, но с пониманием ценности именно этих способов для существования его как человека.

Культура как система доминирующих ценностей и отношений между людьми является в этом случае, с одной стороны, необходимой предпосылкой образования, создавая определённую образовательную среду, а с другой стороны – только благодаря образованию сама культура может существовать и развиваться.

Рассмотрение образовательного пространства довольно часто осуществляется вместе с понятиями образовательная (воспитательная) среда, положение, окружение, воздействие, влияние. Сопоставление существующих словарных определений этих понятий приводит к тому, что во всех них содержится указание на то, что благодаря им могут происходить изменения в характеристиках субъекта деятельности. Данное обстоятельство наводит на мысль об их генетическом единстве, связанном с процессом и результатом образования каждого человека.

Близость между понятиями «образовательное пространство», «образовательная среда», «окружение», «влияние», «место» требует выявления их специфики и особенностей связей друг с другом. Проанализируем понятия «образовательная среда» и «окружение». Оба понятия представляют собой то, с чем непосредственно или опосредованно соприкасается образуемый. При этом от его положения зависит окружение, которое является частью среды, но не сводится к ней.

Если мы говорим об образовательной среде, мы абстрагируемся от её внутренних различий. По С. И. Ожегову, «среда – вещество, заполняющее пространство» [2]. Однако при выявлении этих различий возникает возможность говорить о положении субъекта и о его окружении, и даже дифференцировать его (ближайшее, близкое, дальнее и т. д.). Получается так, что окружение, связанное с положением человека, – это не что иное, как другая форма среды, и наоборот.

Освоение субъектом культурных фактов, содержащихся в образовательной среде, переживается им как событие и констатирует тем самым его образовательное пространство. Событие встречи с культурным фактом становится таковым в том случае, если возникает его понимание, являющееся результатом самостоятельного и ответственного выбора, осуществлённого на основе диалога образуемого субъекта с субъектом-носителем культуры. Образовательное пространство как пространство жизни субъекта формируется на основе образовательной среды, которая при её осмыслении приобретает индивидуальный смысл.

Общая логика формирования образовательного пространства субъекта предполагает, таким образом, возникновение личностно-

значимого смысла для обучаемого, что может привести к трансформации субъективной оценочной системы и последующему ответственному выбору. Образование субъекта с позиций единства процесса и результата при таком представлении можно рассматривать как аналог его движения в образовательном пространстве, направление которого определяется необходимостью решения человеком личностных проблем. В связи с этим образование предстаёт как обособление субъекта, связанное с потребностями его личностного развития. Поэтому любое образование есть не что иное, как процесс и результат освоения и созидания субъектом приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в некоторой среде (а именно природной), социуме, т. е. своего существования прежде всего как личности.

Таким образом, образовательное пространство субъекта констатируется в условиях природного и социального окружения, с которым он взаимодействует способами, адекватными соответствующей культуре, переживая события, расширяющие его образовательное пространство.

В работах М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библера, А. С. Соловьёва и других учёных образование неизменно рассматривается как процесс духовного становления личности, происходящий в культуре и ориентированный на свободное творческое развитие и стремление личности приобщиться к сокровищам культуры [1]. Воплощая в себе интересы, цели и реальные возможности народа и личности, культура выступает как система субъективных смыслов и ценностных ориентаций и одновременно как духовный потенциал, предопределяющий вектор и границы поведения субъектов в обществе.

С учётом всех выше перечисленных характеристик образовательного пространства нами было спроектировано эколого-образовательное пространство высшей школы.

Эколого-образовательное пространство – это часть социального пространства, в рамках которого осуществляется нормированная образовательная деятельность субъекта, направленная на усвоение знаний об экосистемной организации природы, приобретающих личностнозначимый смысл; формирование практических умений и навыков студентов по улучшению состояния окружающей среды и здоровья, а также экологической культуры, включающей экологическое мышление, мировоззрение и нравственное поведение через бережное и ответственное отношение к окружающему миру; это процесс и результат освоения и созидания субъектом приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в природной среде.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – Издание 16-е, испр. – М.: Изд-во «Русский язык», 1984. – 797 с.
3. Родоинов А. В. Формирование эколого-образовательной среды школы // Биология в школе. – № 2 (3). – 2007. – С. 48–50.

# IV. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

## РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА – ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я. Э. Галоян

Институт управления, бизнеса и права,  
г. Ростов-на-Дону, Россия

**Summary.** This article reveals some of the peculiar features of multicultural society and the special function of multicultural education aimed at forming such a unique person who can preserve his own social-cultural identity with respect to the other ethnic communities.

**Key words:** multicultural social environment, multicultural education, globalization, ethnos, socio-cultural identity, tolerance.

На современном этапе развития общества социально-культурная ситуация характеризуется множеством инновационных изменений в сфере образования. Особую актуальность приобретает проблема возникновения и развития поликультурного образовательного пространства в полиэтничном обществе. Речь идёт об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде.

Поликультурное образование составляет интегративную часть общего образования и ориентировано на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

Образовательные программы учат детей тому, что каждый из них – гражданин плюралистического и толерантного государства, в котором объектом толерантности является индивидуальный выбор каждого в плане отождествления себя с той или иной культурой. Они обязаны толерантно относиться к существующим индивидуальностям и к любому выбору, который могут сделать окружающие. Обучение толерантности – первый, начальный и очень важный уровень в становлении учащегося и преподавателя. Этот уровень предполагает развитие у индивида терпимости культурных различий и либерального отношения к ним, даже если на первый взгляд они кажутся абсурдными. На этом уровне вряд ли можно ожидать, что толерантный учащийся будет радоваться или восхищаться культурными различиями своих сверстников. Но у них появятся начальные ростки уверенно-

сти в том, что их отличия в речи, одежде, разрезе глаз не будут отвергаться и не станут предметом сарказма, иронии, смеха. Быть толерантным – значит уже бросать вызов расизму, ненависти, дискриминации. Понимание и принятие другой культуры – второй уровень в становлении индивида многокультурной личностью – предполагает изучение и оказание поддержки культурным различиям, с которыми ребята приходят в учебные заведения. Вместе с тем представитель каждой этнической группы должен видеть, что преподаватель не отрицает его уникальность, а относится к ней с пониманием и желанием узнать о ней больше. Принимая его отличия, его идентичность как силу, преимущество, педагог будет чаще задумываться над проблемами дискриминации.

Для более активного социального действия интеграции необходимо создавать языковые курсы, билингвистические программы, важна и бесспорна роль «многокультурных» преподавателей, обладающих чувством уважения и толерантностью к мигрантам и их семьям. Толерантность, являясь личностной или общественной характеристикой, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не должны сводиться к единообразию, играет важную роль в поликультурном образовании. Для учебных заведений принципиальной установкой является привитие учащимся в ходе преподавания представления о государстве как о некоем наднациональном объединении, в основе которого лежит единство политического самосознания. В учебных заведениях США, например, изначально преподавались главным образом те предметы, в которых англо-американцы находили отражение собственных истории и культуры (к таким предметам относились даже классические языки и литература). В ходе третьей великой волны миграции, которая исходила главным образом не из Европы, предпринимались попытки включить в учебный план историю и культуру всевозможных групп. Данные попытки отражали заботу властей о том, чтобы все культуры были в равной мере представлены в образовательном процессе, тем самым ставилась цель создания «мультикультурных» образовательных заведений.

### Библиографический список

1. Беловалов В. А., Беловалова С. П. Этнокультурная направленность содержания образования // Педагогика образования и наука. – 2002. № 4. – С. 54
2. Бондаревская Е. В., Гукаленко О. В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в поликультурном социуме. – Р-н-Д.: РГПУ, 2000. – 186 с.
3. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Р-н-Д.: РГПУ, 2000. – 288 с.
4. Anneka L. Kindler. Education of Migrant Children in the USA, Clearinghouse on Rural Education. – № 4. – December, 2000. – P. 32-43.
5. Hanley M The Scope of Multicultural Education // Multicultural Education, Antioch University, Seattle. – 2003. – № 3. – PP.44-49.
6. Kindler A. Education of Migrant Children in the US // National Clearinghouse of Bilingual Education. – 2001. – № 8. – PP. 19-23.

# АСПЕКТ ПОЛИЛОГА В ОСВОЕНИИ РУССКОЙ ДУХОВНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-МУЗЫКАНТАМИ

**С. П. Барковская**  
**Магнитогорский государственный университет,**  
**г. Магнитогорск, Россия**

**Summary.** The article deals with the aspect of a polylogue as a kind of relevant which develops unpredictable and expresses special logic of intersubjective event connected with various kinds of future teacher-musician's professional activities connected with mastering Russian spiritual-music culture. The process of dialogue transformation into a polylogue in communicative space of subject-objective and subject-subjective interaction is analyzed.

**Key words:** polylogue, polylogical process of mastering Russian spiritual-musical culture, polylogical text, polylogical cognition, subject-objective communication, the subject-subjective communication, teacher-musician.

В последние годы употребляемое понятие «диалог» потеряло свою терминологическую определённую. Наблюдается также размытость граней «диалога культур» как методологического подхода и принципа. Эти тенденции прогнозировал ещё М. М. Бахтин в начале 70-х гг. XX в. как повсеместность и «обытовление» понятия «диалог». В работе «К методологии гуманитарных наук» он утверждал, что у диалогического контекста границ не существует: «Даже прошлые, то есть рождённые в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершёнными, конченными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» [3, с. 373]. У «диалогического контекста», подобно линии горизонта, их (границ) действительно, нет: «он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее» [3, с. 373].

В этой связи перед нами стоит задача – определить теоретические предпосылки преобразования диалога в полилог в коммуникативном пространстве субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия. Это позволит, по нашему мнению, раскрыть аспекты полилога в освоении русской духовно-музыкальной культуры (РДМК) будущими педагогами-музыкантами. Под преобразованием принято понимать видоизменение. Следовательно, позиция преобразования диалога в полилог предполагает процесс, влекущий за собой изменения в диалоге, придающие ему новые качественные характеристики.

В современных условиях, осложнённых процессами глобализации, когда проблемы взаимоотношений локальных культур крайне обостряются, появляются всё новые и новые риски в культуре (персонифицированные, имеющие конкретные предпосылки и источники, и неперсонифицированные – анонимные; случайные и прогнозируемые), требуется альтернативно-вариативная, расширительная по отношению к диалогической, парадигма культуры, духовно-музыкальной культуры как её части. В этом смысле показательно замечание П. Рикёра о том, что для «диалога всегда соблазнительно ограничить себя только отношениями с другим, которые, как правило, развиваются под знаком диа-

лога между «я» и «ты»... Казалось бы, только такие отношения заслуживают называться межличностными. Но этой встрече недостаёт отношения к третьему, которое кажется таким же изначальным и простым, как и отношение к «ты» [6, с. 34]. Поэтому, на наш взгляд, можно говорить не только о диалогичности (диалогичности) культуры, но и о её полилогичности и полилогичном освоении. Человеку полилогическая позиция потенциально задана. Он находится изначальным не перед миром, а в самом мире, составляет часть его и вне этого мира не существует. Следовательно, полилогичность – это отношения внешнего и внутреннего мира, где возникает синергия встречных процессов: объективации субъективного и субъективации объективного.

Современная культура, равно как и РДМК, развивающиеся в глобализирующемся пространстве, представляют собой множество развивающихся связей и отношений, что во многом являются проекцией инновационного типа диалога как полилог, с характерной для него обертоновостью и полифонией сознаний. Различные тенденции в развитии культуры XXI века, становящееся культурное многообразие, множественность форм – это не что иное, как «множественность равноправных сознаний с их мирами» [2, с. 6–7].

В основе преобразования диалога в полилог лежит срединная точка перехода, возникающая в хронотопе между старым и новым состояниями бытия (культуры, общества, человека). Солидаризируясь с позицией А. А. Марголиса [5, с. 68] о диалоге как связи, в процессе которой диалог имманентно переходит в полилог посредством трансформации позиций всех его участников, их отношений между собой, можно констатировать закономерность бытия полилога как диалогический тип. Такой подход позволяет сделать вывод о том, что если диалог в одном из своих значений позиционирует себя как связь, устанавливающая субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие, то полилог есть самопроизвольная изменчивость отношений между участниками диалога внутри этой связи. Механизм преобразования диалога в полилог протекает внутри диалога как постоянное изменение многообразных отношений-связей между респондентами.

Отношения реципиентов могут выстраиваться на основе принципов сосуществования и взаимодополнительности в интегрирующей среде посредством увеличения количества текстов культуры. Как считает Ю. М. Лотман, механизм диалога возникает в ходе межкультурного общения, когда респонденты обмениваются потоками текстов, относящихся как к своей культуре, так и к чужой. В ходе диалога потоки текстов меняют своё направление; в момент перелома в направлении потока тексты переводятся с «чужого» языка на «свой». Одновременно они подвергаются трансформации по законам воспринимающей культуры. Процесс диалога имеет лавинообразный характер: ответный поток текстов значительно превосходит мощностью и культурным значением провоцирующее его воздействие [4, с. 65–68]. Такая позиция протекающего процесса диалога нами понимается как концепт «диалог в полилоге диалоговых взаимодействий», где осуществляется попытка осмыслить множественность равноправных сознаний, смыслов, идущих от диалога (по М. М. Бахтину), а перманентно

возникающие «новые смысловые пласты» приводят к формированию «поли-логоса», полилога.

Разные исследовательские парадигмы диалога, таким образом, не исключают преобразование диалога в полилог. Обновлённое социальное пространство бытия современного человека предельно актуализирует появление инновационной формы коммуникации, в качестве которой может выступать полилог.

Учитывая специфику содержания РДМК, где слово, канонический текст имеют основополагающее значение, а также то, что текст молитвы, научный исследовательский текст, авторский текстовый продукт преподавателя и студентов являются предметной областью полилога, выделим нашу позицию понимания текста.

Процесс освоения РДМК педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (СПО), подразумевает полилогическое моделирование, основанное на субъективном восприятии объектов РДМК и субъектов (студенты, преподаватель) действительности и одновременно преодолевающее субъективизм. В качестве «культурной единицы» здесь выступает текст. Текст есть то «целое», то «смыслопорождающее устройство» [4, с. 70], которое позволяет познавать субъективную реальность. Текст включает в себе особые коммуникативные отношения между «говорящим и понимающим», когда всякое слово выражает «одного» в отношении к «другому» [3]. Слово здесь в равной степени определяется как тем, чьё оно, так и тем, для кого оно. Заметим: в процессе освоения РДМК язык студента, преподавателя (слово) самоценно. Слово, язык, текст выступают не только средством общения, изучения предмета, но и как особая сущность.

Исходя из того, что природу полилогического (субъективного) знания в освоении РДМК педагогами-музыкантами определяют текстуальность и полилог имплицитно содержащиеся в тексте, мы приходим к выводу: предметной областью полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО являются объективированные в знаке субъективные смыслы личности, группы личностей. Мы вводим одно из ключевых понятий полилогического процесса освоения РДМК – понятие «*полилогический текст*». Под *полилогическим текстом* мы понимаем особый тип жизнедеятельности личности, группы личностей, продукт их авторского творчества, отражающийся в знаке (знаках) как личностные смыслы индивидуального сознания и отношения к себе, своей профессиональной подготовке, к объектам и субъектам полилогического процесса освоения РДМК.

Особенности полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами определяются спецификой работы с музыковедческим, искусствоведческим, культурологическим и богословским текстами. Текст как продукт православной культуры (молитва), «произведение искусства» (духовный стих) выступает главным «атрибутом» РДМК, понимаемой как способ и результат деятельности людей, который ориентирован экзистенциально, то есть направлен на воплощение и развитие человеческой духовности, ут-

верждающей и формирующей в сознании общества всеми доступными ей средствами – теоретическими, практически-педагогическими, художественно-исполнительскими – идею высшей ценности человека, понимаемого в диалектически противоречивом единстве индивидуального и общечеловеческого. Текст содержит в себе не только знание, но и ценности. А ценности невозможно передать, также как и знания. Они отличаются от знаний по своей природе, так как выражают отношение между объектом и субъектом. Как известно, ценности нельзя рационально изучить, они могут быть приняты личностью, пережиты ею в контексте собственной жизни.

Следовательно, содержательные положения полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО, основанные на работе с текстом, запрашивают особые способности познания и деятельности личности, связанные с полилогической функцией личности, проявляющейся в отношении к себе, к собственной профессиональной подготовке, к субъектам и объектам культуры, РДМК как её части. Опыт полилогического восприятия текста другой, иной, чужой культуры, его адекватного понимания, создания своего собственного продукта культуры (политекстуального продукта) и предъявления его – в этом состоит деятельностный смысл полилогического процесса освоения РДМК, обеспечивающего процесс адекватного взаимодействия личности с субъективной реальностью. Таким адекватным взаимодействием является полилог с текстом как способ полилогического познания РДМК.

Идея полилога как инновационный диалогический тип освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами – это идея субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, соотнесения одного и другого, вопрошания. Это идея Собеседника – коллектива (коллективный полилог), группы (групповой полилог), двух субъектов (парный полилог), индивидуальный полилог (внутренний полилог). Идея полилога – это вопрос и поиск (ожидание) ответа. Слышать «другое» – в этом состоит один из смыслов полилога. Подлинный (не искусственный и не внешний) полилог не опирается на эмпирические качества и состояния человека, а обращён к духовным глубинам человека, что актуализирует его сущностную, заложенную потребность «быть».

Итак, если смыслы полилога связаны с понятиями субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, бытийности, вопрошания и ответственности, то именно эти составляющие определяют условия сущности полилогического познания. В условиях единения, открытости, доверительности, свободе от ограничений, проблемном и не-проблемном вопрос-ответном взаимодействии осуществляется полилогическое познание РДМК. Полилог как способ полилогического познания, следовательно, предполагает полилогические отношения.

Полилогические отношения в процессе освоения РДМК не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни к психологическим, ни к механическим или к каким-либо другим природным отношениям. Это, по М. М. Бахтину, «особый тип смысловых отношений, членами которых могут быть только целые высказывания», за которыми стоят их реальные авторы [3, с. 340]. Человек в его цело-

стности (как биосоциальный, социокультурный, аналитико-эмоциональный продукт) предстаёт в некоем «целом высказывании», и нужно вчувствование в это целое, нужно осознание себя в процессе его восприятия и настроенность на конструктивное разрешение противоречий. Всё это будет отвечать идее полилогичности.

В стремлении к полилогическим отношениям находится каждый человек, хотя не каждый осознаёт это. Потребность в полилоге – это собственно-человеческая потребность единения и интеграции со всем миром, и, с такой позиции задача полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО должна мыслиться как помощь личности в «обнаружении» такой своей, заложенной природой потребности, раскрывая её, идя навстречу. Полилогическое познание, по нашему мнению, наличествует в самой природе человека, в функции его сознания. Постигание части и целого, целого и части в их соотносительности (музыковедческого, искусствоведческого, богословского смыслов как части) и есть понимание смыслового целого в вопросах полилогического процесса освоения РДМК.

Проблема полилогического познания есть проблема сложных взаимоотношений между объективным и субъективным. Опираясь на знание о том, что «объективация» субъективного происходит посредством текста, то процесс полилогического познания связан с созданием текста, его восприятием и пониманием. Если человек познаёт мир благодаря вчувствованию, объяснению и пониманию, то в контексте полилогического познания подразумевается полилогическое вчувствование, объяснение и понимание.

В контексте полилога важно понимание объекта и субъекта познания, где понимание своей готовности понимать другой текст есть начало полилога, в котором вопрос предшествует ответу, задаёт возможности его смысла. Для полилога важен проблемный, непроблемный вопрос, обращённый к сферам культуры (православной и светской, современной и древнерусской; к тексту: музыковедческому, искусствоведческому, культурологическому, богословскому; к мировоззрению: научному, религиозному; к наукам: теории музыки, физике, семиотике; к искусствам: музыке, поэтике, живописи) и который затем не «растворится» после ответа. Полилогическое познание, следовательно, есть специфическое познание, сопряжённое с поиском личностью вопросов к самому себе и к своей образовательной ситуации.

В обобщении смысла полилога как способов полилогического познания РДМК мы выделяем следующие положения: полилогическое познание интересуется тем, что находится «на стыке» отношений субъекта – студента, преподавателя к познаваемому объекту – РДМК. Личность познаёт степень собственной осмысленности познания, свои познавательные возможности, свой познающий «аппарат». Это возможно благодаря тому, что объективно проявляется (материализуется) в слове (тексте) и деле, в продукте полилогической деятельности. Единство чувственного и рационального способов полилогического познания осуществляется в процессе адекватного познания субъективной и объ-

ективной реальности. «Опредмеченный» текст познаётся рационально (естественнонаучно), субъективность, скрытая в нём, – полилогически.

Специфицируя содержание полилога, мы выделяем следующие его позиции: полилог как форма субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в полилогическом процессе освоения РДМК связана с совместным творчеством преподавателя и студентов, сущность которого состоит в решении коллективом таких задач, которые выходят за рамки опыта всех членов группы. Мотив полилога в освоении РДМК будущими педагогами-музыкантами раскрывается как способ многомерного взаимодействия субъектов и проектирования ими intersубъективных миров на основе научных исследований и религиозных точек зрения на изучаемый предмет. Полилог выступает наиболее адекватной формой субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в полилогическом процессе освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. Полилогичность в данном контексте – это личностное качество человека, отражающее характер его действий и поступков. Это специфическая, собственно-человеческая способность личности к открытому, осознанному, эмпатическому, конструктивному отношению с Другим (объектом, субъектом). Это готовность признать множественность реальности, а значит – наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия. Именно с таких позиций возможен полилог с субъективной реальностью, в результате которого возможно конструктивное (нравственное, ответственное) решение той или иной проблемы. Полилогичность есть некий образовательный идеал. Уровень полилогичности позволяет судить об уровне знания личностью языков (церковно-славянского, музыковедческого, разных искусств и др.), посредством которых происходит субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие.

Таким образом, *полилог* – это способ смыслообразующего субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, развивающийся с непредсказуемым итогом и выражающий особую логику intersубъективного события, который связан с различными видами деятельности будущего педагога-музыканта в процессе освоения РДМК.

### Библиографический список

1. Астафьева О. Н. Этнические культуры в информационном пространстве глобализирующего мира: риски и альтернативы // Культурное разнообразие, развитие и глобализация. – М. – 2003. – С. 53–54.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусства») / сост. Р. Г. Григорьева; пред. С. М. Даниэля. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.
5. Марголис А. А. Новый учебный предмет «Философия для детей» // Психология наука и образование. – М.: РАО, 1996. – № 1. – С. 65–72.
6. Рикёр П. Справедливое / пер. с франц. Б. С. Скуратова. – М.: Гнозис; Логос, 2005. – 304 с.

## СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А. Г. Грязнухин, А. А. Сейтканова  
Сибирский федеральный университет,  
г. Красноярск, Россия

**Summary.** Article is devoted problems of moral education in technical college. On an example of the student's amateur organizations of Krasnoyarsk state architectural-academy tools of moral and patriotic education reveal.

**Key words:** humanisation, moral education, the student's organisations.

Формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому развитию, является одной из целей, поставленных в «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации». Поликультурная образовательная среда является основополагающей для модернизации образования в нашей стране, гармонизируя общественные, государственные и личные интересы.

Гуманизация и гуманитаризация высшего профессионального образования, являясь общей тенденцией мирового образования, в Российской Федерации сталкивается с рядом трудностей. Сокращение часов на преподавание дисциплин, изучающих человека и общество, ведёт к уменьшению гуманитарной составляющей образования студентов, что негативно сказывается на морально-нравственных качествах будущего специалиста. Скорректировать негативные последствия этого процесса позволит активизация деятельности в вузах студенческих объединений.

В Красноярской государственной архитектурно-строительной академии в 1996 г. был создан гуманитарный клуб, куда вошёл ряд студентов технических специальностей, для которых объём учебных гуманитарных курсов был недостаточным и ощущалась потребность в более глубоком изучении философии, истории, культуры, краеведения. Гуманитарный клуб КрасГАСА активно сотрудничал с Краевой научной библиотекой, проведя в её стенах презентацию клуба, межвузовскую олимпиаду по истории города и края, вечер памяти архиепископа Луки (В. Ф. Войно-Ясенецкого). Нравственный подвиг Валентина Феликсовича, его служение Богу и людям стали для студентов морально-нравственным ориентиром и вдохновили членов клуба на создание фильма о его судьбе.

Гуманитарный клуб, исследовав деятельность В. Ф. Войно-Ясенецкого в Красноярске, выступил с инициативой установки мемориальной доски на здании школы № 10 (бывшего звукоспиталя 1515), где он жил и работал в 1943 – 1944 гг. В июне 1998 г. доска была открыта в торжественной обстановке с участием в церемонии губернатора края, главы администрации города и красноярского архиепископа. Через четыре года в городе был открыт памятник архиепископу Луке, всю работу по его созданию осуществлял благотворительный фонд под руководством президента гуманитарного клуба КрасГАСА.

Изучение истории и культуры города приводило к увеличению нравственного и общекультурного багажа студентов. Команда гуманитарного клуба архитектурно-строительной академии трижды занимала первые места в межвузовском гуманитарном фестивале благодаря системной подготовке к мероприятию, включавшей изучение источников и литературы, посещение краеведческого и художественного музеев, Культурно-исторического центра, музея В. И. Сурикова.

В течение 12 лет в КрасГАСА функционировал студенческий клуб, объединивший все творческие коллективы академии. Члены клуба занимались творчеством, посещали выставки, театры, вечера писателей и поэтов. Ежегодно 9 мая и 1 октября устраивались торжественные поздравления ветеранов, где студенты получали нравственно-патриотический заряд.

Студенческий литературный салон «Точка отсчёта», созданный при библиотеке КрасГАСА постоянно проводил встречи с ведущими поэтами и прозаиками города, камерными музыкальными коллективами.

Следует отметить, что студенческие объединения могут стать инструментом нравственного воспитания и гуманитаризации вузовского пространства лишь при целенаправленном использовании педагогами-руководителями плюсов самоуправляемой студенческой организации. Без мудрого и доброго наставничества самостоятельные организации останутся клубами по интересам, решающими свои узко-прагматические задачи проведения досуга.

## **О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ТЕОРИИ МИРОТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**М. Х. Дзейтова**

**Ингушский государственный университет  
г. Магас, Республика Ингушетия, Россия**

**Summary:** The article is devoted to issues of theory of peace education – a new trend in the Russian pedagogical science. Strategic aims of peace education are being formulated in the article, as well as the attributions and relations, which peace education seeks to foster and expose in new generation. Findings and conclusions, made by the author of the article, possess theoretical and practical value as they can be applied in designing and development of educational and instructive process; apprehension, formulation and creative solution of pedagogical goals; methodological reflection of pedagogues.

**Key words:** philosophy of education, culture of peace, peace education, philosophy of peace education, modernization of education, civil society.

К началу третьего тысячелетия в обществе всё больше сторонников приобретают представления о том, что именно образование может стать ключом к решению большинства глобальных проблем современного мира. Всё чаще образование признаётся «самой стратегически ориентированной сферой человеческой деятельности» [2, с. 6], а совершенствование и модернизация национальных систем образования – ведущей стратегией безопасного устойчивого развития любого государства, в том числе и России. Эти обстоятельства обуслов-

ливают особую роль и задачи миротворческого образования и воспитания.

Сегодня с полным правом можно говорить о существовании мировой практики миротворческого образования. Его особенности, степень актуальности и содержательные аспекты связаны с конкретными особенностями развития разных стран и проблемами, стоящими перед ними на современном этапе. Интерес к теории и практике миротворческого образования в России связан с целым рядом проблем, характерных для переживаемого ею периода истории и унаследованных от прошлого. Реформы последних лет, наряду с несомненными позитивными переменами, обострили старые и породили новые проблемы в жизни общества. И человеческая личность, её право на жизнь и свободу, здоровье и достоинство, знания и интеллект на сегодняшний день всё ещё не является ценностью нашей культуры. Это и ставит перед современным российским обществом и педагогикой в частности проблему формирования личности, которая разделяла бы общечеловеческие ценности, обладала бы демократическими потребностями, высоким уровнем мировоззренческой, эмоциональной и поведенческой культуры.

Весь спектр связанных с миротворческим образованием разнообразных педагогических, психологических, политологических, юридических, культурологических, социологических и иных проблем необходимо осмысливать, рассматривая миротворческое образование в контексте *философии образования*. Более того, в педагогических исследованиях уже закрепились понятия *философии миротворческого образования*. В философской науке существует подход, согласно которому можно выделить четыре наиболее существенных характеристики образования: а) образование есть вхождение человека в мир; б) образование есть постижение человеком смысла бытия; в) образование есть обретение человеком собственного образа; г) образование есть пробуждение духовности [4, с. 316]. Применение подобного подхода к миротворческому образованию позволяет предположить, что в философском смысле миротворческое образование есть: а) вхождение человека в мир человеческих и общественных отношений; б) освоение ценностей и смыслов функционирования человеческого общества; в) обретение собственного образа Человека и Личности; г) становление духовно-нравственных качеств личности, составляющих содержание *культуры мира*.

В практическом плане мы понимаем под миротворческим образованием образовательную, воспитательную, управленческую и иные виды деятельности, направленные на формирование личности, способной, умеющей и желающей жить в мире с представителями любых рас, конфессий, этносов и социальных групп. Речь идёт о сознательной личности, сочетающей свободное критическое мышление и автономию с принятием общечеловеческих ценностей и признанием права других людей на инаковость. Отсюда вытекают и задачи миротворческого образования. Таковыми являются: 1) распространение среди учителей, преподавателей вузов и администраторов образования гуманистических ценностей культуры мира, приобщение к соответ-

вующим (лично-ориентированным) методам образовательной деятельности, повышение их социокультурной компетенции; 2) освоение школьниками и студентами общекультурных знаний и ценностей; 3) выработка установок толерантного поведения в учебном процессе и овладение их нравственным смыслом; 4) формирование демократических потребностей учащейся молодёжи в условиях демократизации жизни образовательных учреждений.

К наукам, составляющим предметную (содержательную) область миротворческого образования, относятся: история, география, литература, культурология, социология, этика, педагогика, психология, конфликтология. Указанные науки в той или иной степени реализуются в учебных планах в виде соответствующих учебных дисциплин, представленных в стандартах профессионального высшего образования. В общеобразовательной школе к ним относятся история, география, литература, социальные дисциплины (обществознание), краеведение.

Можно привести и перечень ключевых понятий, которые учащийся должен усвоить в рамках миротворческого образования. Человек, личность, индивид, общество, цивилизация, культура, духовность, гуманизм, гражданин, свобода, воля, ответственность, добро и зло, ментальность, патриотизм, этнос, нация, национальная культура, толерантность, ксенофобия, предубеждение, стереотип, дискриминация, конфликт, эмпатия, альтруизм, миролюбие, миротворчество, сотрудничество, социальные группы. Следует особо отметить, что процесс усвоения приведённых понятий не может быть сведен к простой передаче фактической информации. Он должен быть ориентирован также на формирование соответствующих установок, а следовательно, отношений и поведения. Таким образом, будет реализован компетентностный подход, который используется в стратегии модернизации российского образования.

В структуру миротворческого образования входит также преподавание отдельных тем в других гуманитарных дисциплинах. Важную роль играет формирование качеств и умений, способствующих миролюбивому, ненасильственному поведению, в процессе изучения естественнонаучных дисциплин. Таким образом, миротворческое образование предполагает *междисциплинарный*, а в перспективе – *интегративный* подход.

В свете вышесказанного особое значение приобретает анализ *ценностных аспектов* миротворческого образования. Ценностные ориентации значительной части россиян имеют истоки в культуре и ментальности, сложившихся на всём протяжении российской истории, включая советское время. Можно говорить о существенном отличии в понимании культуры в России и на Западе. Поскольку корни проблем любого общества и страны, в значительной степени, обусловлены культурой, идеология реформирования упомянутого общества и страны должна это обстоятельство учитывать. Это становится особенно важно в свете того факта, что культурные ценности и нормы играют в обществе стабилизирующую роль.

Культура народа тесно связана с его ментальностью. М. Е. Жихаревич даёт интересный анализ существенных характеристик рос-

сийской ментальности, рассмотренных в произведениях русских философов и политических мыслителей (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, М. О. Гершензон, Л. П. Карсавин, Н. О. Лосский, П. Б. Струве, Л. Н. Тихомиров, Г. П. Федотов и др.), а также в работах современных авторов. В частности, он пишет: «Отмечается повышенная зависимость от лидеров, потребность быть ведомыми, культ личности, вождистская, авторитарная, популистская, харизматическая психология. Говорится также о потребности в опоре на власть и руководство, этатизме и патернализме. При этом справедливо подчёркивается, что регулятором и инициатором общественных установлений и перемен в России всегда было государство. В качестве следствия такого положения вещей отмечается пассивность и иммобилизм, ограниченность сферы публичной политики. Среди особенностей российской ментальности выделяют её антирыночный, антикапиталистический характер, эгалитаризм и антииндивидуализм. Отмечаются также такие черты, как доверчивость, склонность к поиску социальной справедливости, к самоанализу и рефлексии, гипертрофированная терпеливость. Вышеупомянутые авторы указывают также на особую роль морали и идеологии, склонность к поиску смысла жизни, недостаточное чувство действительности» [1]. Далее автор отмечает актуализацию проблемы формирования критического мышления.

Все эти обстоятельства необходимо учитывать при определении целей, задач, средств, форм и методов миротворческого образования в нашей стране. Разработка концепций развития миротворческого образования предполагает также тщательный учёт региональных особенностей. К ним могут относиться, например, неблагоприятная социально-экономическая ситуация в регионе, традиционализм в различных сферах культуры, последствия вооружённых столкновений и т. п. Поэтому цель миротворческого образования недостаточно определить как формирование у молодёжи культуры мира. В самой постановке цели необходимо указать, что это возможно лишь на основе *взаимной интеграции общечеловеческих ценностей и отечественной культуры с учётом региональных особенностей и традиций народов, населяющих данный регион.*

Идея взаимной интеграции ценностей опирается на прочные исторические основания. На территории России много исторически сложившихся поликультурных регионов, где веками жили представители различных этнических, культурных и религиозных групп, например, Поволжье, Приуралье, Северный Кавказ, Дальневосточный регион. Успешный многовековой опыт построения добрососедских отношений между различными народами и конфессиями в этих регионах наглядно демонстрирует присущие российскому обществу культурные ценности: *справедливость, патриотизм, способность признать приоритет общего над личным и вытекающая из него идея служения, милосердие, способность к сопереживанию, терпимость к другим культурам и народам, приоритет духовно-нравственных ценностей над материально-прагматическими.* Эти ценности могут взаимно интегрироваться и адаптироваться с такими актуальными ценностями западной цивилизации, как *гуманизм и*

*антропоцентризм, индивидуальная свобода, права человека, свобода совести. В новой системе ценностей приоритетами должны стать миролюбие, отказ от насильственных методов разрешения конфликтных ситуаций, взаимное доверие и уважение, толерантность и др.*

Становление системы ценностей личности происходит в процессе формирования её мировоззрения. Это обстоятельство является ещё одним серьёзным подтверждением необходимости философского осмысления миротворческого образования, так как именно философия определяет мировоззрение человека, или, другими словами, ведёт его к самому общему осознанию окружающего мира, своего места в нём, своего отношения к миру и самому себе, своих намерений и путей их реализации. Философия, по сути, является системой мировоззренческого знания. Благодаря этим своим качествам философия и приобретает особое значение в теории миротворческого образования.

Для построения новой системы ценностей, формируемой в процессе миротворческого образования, может быть использована классификация мировоззрений, предложенная известным российским философом В. Н. Сагатовским. Он выделяет мировоззрения *ухода, насилия и сотворчества*. Философ отмечает, что о человеке (или человечестве) можно судить, прежде всего, по тому как он трудится (преобразует мир), потребляет результаты труда и общается [3, с. 31].

Общим для первого типа мировоззрения, по мнению В. Н. Сагатовского, является полный или частичный отказ от свободной самореализации в мире во имя слияния с его абсолютной основой. Во всех формах второго типа свобода и любовь к себе достигаются ценой насилия над миром. О мировоззрении третьего типа говорится как о находящемся в процессе становления. Обретение им совершенной формы является необходимым условием выхода человечества из кризиса. К формированию этого мировоззрения причастны все течения мировой мысли и культуры, стремящиеся совместить свободу человека и любовь к миру, уйти от абсолютных приоритетов, развить идеи диалога и сотрудничества [3, с. 29–30]. По нашему мнению, система ценностей, которая является целью миротворческого образования, может быть сформирована в русле мировоззрения *сотворчества*. И хотя в контексте современных реалий, подобные представления производят впечатление утопичных, альтернативы этому подходу в данный момент не существует. Как бы то ни было, мы не можем не видеть огромного потенциала миротворческого образования в деле формирования новой системы ценностей у подрастающих поколений.

Уже очевидно, что ценностные суждения не должны излагаться в декларативной, и тем более – менторской, назидательной форме. При этом проблема не сводится лишь к процессу преподавания. Обрести *собственный образ Человека* можно лишь тогда, когда в миролюбивое поведение и толерантные отношения являются нормой повседневной жизни. И помочь здесь могут изменения в жизни и деятельности образовательных учреждений. Опыт показывает, что эффективными могут быть изменения в содержании учебных планов, различные формы внеучебной работы, вовлечение в миротворческое образование родителей

как полноправных участников образовательного процесса и т. п. По нашему мнению, только так могут быть актуализированы необходимые знания и сформированы соответствующие навыки. Знания, ценности и умения, ключевые компетентности миротворческого образования призваны способствовать пробуждению и становлению качеств, составляющих содержание культуры мира.

Обратим внимание на ещё один важнейший аспект миротворческого образования. Его эффективность связана не только с изменениями внутри образовательных учреждений. Должны, на наш взгляд, измениться роль и место школы в общественном развитии. Прежде всего, необходимо осознать, что школа является не только государственным институтом, но также институтом гражданского общества. И вот почему: особая роль образования обуславливается, во-первых, всеобщим характером того продукта, который передается через образование от поколения к поколению, во-вторых, его функцией реального формирования будущего социума, в-третьих, в формировании и развитии ключевых социально значимых качеств личности. Образованием в той или иной степени охвачены все члены общества. Школа по-прежнему остаётся главным институтом социализации личности.

Таким образом, именно школа способна обеспечить качественное преобразование общества, которое заключается в том, чтобы разобщённое население страны осознало себя единым народом. Именно школа даёт возможность воспитать граждан, способных построить организованное и сплочённое общество, способных осознавать и решать его проблемы, возрождать и сохранять культурные традиции, защищать окружающую среду и т. п. Именно школа в наши дни остаётся едва ли не единственным социальным учреждением, которое продолжает выполнять свою функцию: учить детей и формировать из них граждан России. Поэтому школа может и должна выполнять функцию архитектора и строителя социокультурных отношений внутри общества. В этом и будет заключаться важнейший общественный аспект миротворческого образования в широком смысле слова.

Вышеизложенные положения не исчерпывают, разумеется, весь круг проблем теории миротворческого образования. Дальнейшего осмысления и анализа требует ряд вопросов. Среди них: психологические аспекты миротворческого образования; соотношение понятий «миротворческое образование», «гражданское образование», «образование в духе мира», «миротворческое воспитание»; разработка понятийного аппарата миротворческого образования; создание учебно-методического инструментария миротворческого образования и др.

#### **Библиографический список**

1. Жихаревич М. Е. Проблемы теории гражданского образования // *Философия образования*. – № 7. – 2003.
2. Купцов В. И. Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. – СПб.: Алетейя, 2009 г.
3. Сагатовский В. Н. *Философия развивающейся гармонии*. – Ч. 1. СПб, 1997.
4. *Философия. Культура. Цивилизация*. – СПб, 2001.

# МЕЖДУНАРОДНЫЕ СВЯЗИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

**В. А. Савчук**

**Каменец-Подольский национальный университет,  
г. Каменец-Подольский, Украина**

**Summary.** The author analyzes the approaches of modern Ukrainian historiography in the implementation of the principle of dialogue in teaching. He describes the problem using the example of international relationships of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University which serve an integral part of education and upbringing.

**Key words:** language, culture, teacher, cooperation, upbringing, communication.

Современные поиски педагогической науки Украины направлены и обращены к проблемам реализации личностно-ориентированного образования. Не случайно в педагогической литературе часто используется такое понятие, как диалог в обучении и воспитании, где студент (будущий специалист) выступает субъектом учебной деятельности. Эта деятельность включает в себя педагогическую коммуникацию, взаимодействие преподавателя и студента, языковое общение, профессионально-педагогическое общение, сотрудничество преподавателя и студента, языковую культуру педагога, психологическую совместимость преподавателя и студента [1]. В этой связи нельзя не согласиться с М. М. Бахтиным, который утверждал: «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, с ними можно только диалогически общаться. Думать о них – значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачиваются своей объектной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершённые объектные образы» [2].

Проблема построения диалогических отношений внутри воспитательных систем на сегодняшний день в достаточной степени разработана, о чём свидетельствуют имеющиеся сборники научных трудов и материалов [3]. Педагогической теорией и практикой разработаны и смоделированы взаимодействие воспитательной систем с окружающей средой: непосредственного (С. Т. Шацкий, Н. И. Попова), опосредованного (А. С. Макаренко, А. С. Выготский) и изоляции от среды (Б. Беттельгейм).

Как видим, диалог не просто присутствует в образовательном пространстве, но осуществляется рефлексия по поводу её функционирования в качестве методологического принципа и принципа педагогической деятельности, в качестве метода и приёма обучения и воспитания. Как утверждает Л. И. Богомолова, в качестве методологического принципа диалог влияет на постановку цели и задач образования, о чём свидетельствует реальная педагогическая практика. На основе анализа публикаций И. К. Журавлёва, В. В. Краевского, И. Я. Лернера [4] можно делать вывод о том, диалог выступает как педагогический принцип различных деятельностей. И важность его проявления состоит в том, что он ориентирует познавательную дея-

тельность в направлении диалога педагогических культур, педагогических систем и идей.

Сущность концепции «педагогики диалога» состоит в том, что, во-первых, в процессе целеустремленного влияния воспитателя на воспитуемого необходимо использовать такие средства педагогического влияния, которые бы радикально изменили характер и климат взаимоотношений между ними; во-вторых, «внешняя», «технологическая» сторона такого влияния непосредственно связана с переходом от монолога преподавателя до диалога между ним и студентом; в-третьих, реализация указанной установки на практике предполагает овладение умением изменять характер, содержание и способы педагогического влияния со стороны преподавателя в зависимости от того, как его воспринимает студент.

В этой связи понятие диалог многозначно и употребляется в психолого-педагогической литературе в различных вариациях, в одном случае этот термин используется как аналогия любого взаимодействия человека с человеком в различных сферах деятельности (бытовая, научная). В другом случае его используют в более определённом значении, например, в диалоге культур или диалоге голосов и смыслов. Кроме того, в педагогической теории и практике встречаются такие понятия, как беседа, дискуссия, диалог, которые часто используются как синонимы. Ведя речь о диалоге как о принципе воспитания, методе обучения, мы рассматриваем его как «специфическую социокультурную среду» (В. В. Сериков).

Безусловно, такое широкое толкование определения диалога создаёт трудности не только в практической реализации его идей в учебном процессе, но и в теоретическом осмыслении этого феномена педагогической теории и практики, особенно в таком направлении, как личностно-ориентированный подход к образованию и воспитанию. В целом нужно отметить, что как принцип педагогической деятельности диалог предполагает участие в нём как преподавателя, так и студента. В данном случае объектом познавательной деятельности выступает учебный материал, деятельность преподавателя или деятельность студента.

Стремление реализовать на практике диалогический характер взаимоотношений определённым образом регламентирует деятельность преподавателя и ориентирует его на реализацию идей субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Соответственно преподаватель и ученик вступают в диалог, в процессе которого выполняются следующие условия: каждый из них прежде всего устанавливает определённое сходство характеристик другого со своими собственными и признаёт их наличие у другого, т. е. рассматривает его в качестве субъекта; проявляя свою активность, преподаватель стимулирует действенные изменения в личности ученика или его окружения, причём эти изменения воспринимаются и преподавателем, и учеником как личностно значимые; каждый участник диалога относится к другому, как к равному и равноправному (как к самому себе), но признаёт и уникальность другого, его отличие от себя.

В приобретении умений, навыков осуществления принципа педагогического диалога важное место принадлежит международным

связям, которые на примере Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко выступают важным средством обучения и воспитания.

Что сегодня представляет собой наш университет? Главной, определяющей его особенностью является то, что он зарекомендовал себя как мощная научно-образовательная институция в регионе. В его структуру входят 11 факультетов, подготовительное отделение, центр повышения квалификации специалистов. Он имеет 11 учебно-лабораторных корпусов, стадион, полиграфическую базу, более 700 компьютеров, научная библиотека насчитывает более 1 млн единиц хранения.

В университете обучается около 10 тыс. студентов различных форм обучения. Они приобретают образование за 23 направлениями, 30 специальностями. Учебный и воспитательный процесс осуществляют более 680 научно-педагогических работников, среди которых 57 докторов наук, профессоров, около 300 кандидатов наук, доцентов.

Университет выступает и важным научным центром, в котором работает 18 научных школ, 10 научно-исследовательских центров, 21 научно-исследовательская лаборатория.

Университет является неотъемлемой частью мирового и европейского академического сообщества. Он принят в члены Евразийской и Интернациональной Ассоциации Университетов. Является соучредителем Ассоциации университетов Западной Украины и Варшавского Университета, сотрудничает с 88 международными организациями и фондами 17 стран мира. По рейтингу «Топ-200», мониторинг которого осуществляет кафедра ЮНЕСКО, наш университет входит в число 100 лучших университетов Украины, а в международном признании стоит на 57 месте.

Международная деятельность университета ведётся по таким основным направлениям: выполнение государственных программ международного сотрудничества; сотрудничество с зарубежными организациями, фондами; осуществление грантовой политики; проведение международных конференций, симпозиумов, круглых столов; научная стажировка; обмен преподавателями и студентами; языковая практика и деятельность летних школ; участие в мероприятиях международного характера: фестивалях, выставках, конкурсах, спортивных соревнованиях; организация работы международных научных центров, выпуск общих сборников научных работ.

В университете изучаются английский, французский, немецкий, испанский, русский, польский языки, латынь, древнегреческий и старославянский что служит фундаментальной базой в поликультурном обучении и воспитании. В связи с этим важным средством международной коммуникации, овладения передовым педагогическим опытом является международный лекторий, который работает уже 5 год. В нём принимают участие зарубежные культурно-просветительские деятели. Эмоциональным, например, было выступление поэта, прозаика, профессора колледжа Вайверли штата Айова Пола М. Хэдинга. В книге отзывов друзей университета он сделал такую запись: «Высказываю особенную благодарность преподавателям и работникам Каменец-Подольского национального университета. Я очень благода-

рен Вам за такой тёплый приём, экскурсию по университету и бесценные пожелания. Я желаю поддерживать связи с такой гордой и самодостаточной организацией, которая даёт её студентам и нации прекрасное образование для XXI века».

Интересной была встреча со вторым секретарем Посольства Государства Израиль в Украине Ангелиной Миндель. Она познакомила присутствующих с особенностями организации высшего образования в её стране и от имени Посольства преподнесла дар библиотеке – книги.

Посредством двусторонних договоров преподаватели иностранных вузов читают системные лекционные курсы для студентов. Так, в апреле читал лекции директор гуманитарного института Луизвильского университета штата Кентукки (США) Томас Баерс. Он проходил стажировку в университете по программе им. Фулбрайта. За это время им прочитано 12 лекций и проведено 6 коллоквиумов с демонстрацией художественных и учебных фильмов, раскрывающих постмодернизм в искусстве и кино США. Они вызвали большую заинтересованность у студентов и работников профильных кафедр.

Содержательными были лекции профессора университета Луизианы Роджера Каменец и поэта и прозаика Йохана Петровского-Штерн по проблемам украинской литературы 20-х годов XX столетия. Профессор из Германии Тобиас Зауер в университете организовал мастер-класс для преподавателей германистов «Немецкая и украинская культура: немцы в Украине и украинцы в Германии». Эти проблемы он раскрывал в контексте провозглашённого Еврокомиссией 2008 года «Годом диалога культур» [5].

За последнее время возросла интенсивность зарубежных поездок как преподавателей, так и студентов. Почти вдвое возросло количество учёных университета, которые посетили конференции, съезды, симпозиумы. В связи с этим возрастает число грантов, которые выполняются в университете по международным соглашениям. Динамика их выглядит таким образом: в 2007 – 30, 2008 – 40. Они имеют разную направленность: филология, история, искусство, журналистика, социология итп.

Изучению зарубежного педагогического опыта содействуют студенческие практики, летние курсы, участие в разнообразных искусствоведческих пленерах. Так, студенты полонисты университета при прохождении педагогической практики в начальной школе № 2 им. Евгении Кинче (г. Санок, Республика Польша) посетили 14 уроков польского языка, участвовали в мастер-классе местного народного умельца, кроме традиционных уроков они познакомились с большим количеством наглядного материала, учебниками. В свою очередь, лучшие студенты проводили уроки в 4 классе этой школы. Это всё расширило представление студентов об личностно-ориентированных технологиях обучения, направленных на овладение всеми аспектами родного языка: чтение, понимание на слух, письмо, говорение.

Реализации принципа педагогического диалога содействует и такая форма работы воспитания интеллекта, как совместные школы. В соответствии с соглашением между Каменец-Подольским национальным университетом имени Ивана Огиенко и Гуманистически-Естественным Университетом имени Яна Кохановского в Кельцах

(Польша) предусмотрена реализация общего Международного Интеграционного проекта для студентов, магистрантов и аспирантов "Школа Открытого Разума". Координаторами Международного Интеграционного Проекта «Школа Открытого Разума» для студентов, магистрантов и аспирантов являются Олег Лещак, Рышард Стефаньски (Кельце) и Александр Волковинский (Каменец-Подольский).

Осуществление этого проекта началось в августе-сентябре 2008 года, когда делегация студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко посетила г. Кельце. Они активно участвовали в работе I-го международного интеграционного семинара "Этнокультурные мифы и предубеждения в науке, образовании и общественной жизни", который состоялся 2–7 сентября 2008 года. К когорте молодых научных работников из университетов-инициаторов проекта также присоединились отдельные представители Львовского национального университета имени Ивана Франко и Севастопольского городского гуманитарного университета.

В мае 2009 года проводился II-й международный интеграционный семинар для студентов, магистрантов и аспирантов в границах того же тематического цикла. К его работе, кроме студентов, магистрантов и аспирантов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко и Гуманистически-Естественного Университета имени Яна Кохановского в Кельцах также приобщились молодёжные делегации Севастопольского городского гуманитарного университета и Лодзинского университета (Польша).

В конце августа–начале сентября 2009 года на базе Гуманистически-Естественного Университета имени Яна Кохановского в Кельцах был проведён третий семинар на тему "Разнообразие образов мира: мировоззрение–язык–политика". Помимо постоянных участников в работе этого семинара приняли участие аспиранты и докторанты Тернопольского национального педагогического университета имени В. Гнатюка, Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого [6].

Эти события доказали животворность двустороннего соглашения между Каменец-Подольским национальным университетом имени Ивана Огиенко и Гуманистически-Естественным Университетом имени Яна Кохановского в Кельцах относительно интенсификации сотрудничества ради формирования молодёжной интеллектуальной элиты. Были заложены определённые традиции, в соответствии с которыми традиционными уже стали ежегодные двойные проведения научных мероприятий в пределах проекта "Школа Открытого Разума": в мае – в Каменец-Подольском национальном университете, в августе-сентябре – в Гуманистически-Естественном университете в Кельцах.

Главная цель проекта "Школа Открытого Разума" – интеллектуальное воспитание будущих учёных, деятелей образования и культуры, формирование политических фигур будущего, активное развитие сознательных граждан общества.

Мероприятия, которые состоялись и будут происходить в границах проекта "Школа Открытого Разума", призваны оказывать со-

действие интернациональной сплочённости современной молодёжи, развитию научного сообщества без границ.

Рабочими языками научных мероприятий, происходящих в пределах проекта "Школа Открытого Разума", являются украинский, польский, русский.

По итогам работы двух тематически родственных семинаров планируется издание научных сборников, которые будут состоять из лучших материалов, прошедших испытание в пылких дискуссиях и обсуждениях. Публикация первого сборника уже находится на завершающей стадии, и в ближайшее время он увидит свет.

Реализация проекта происходит при поддержке Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, студенческого профкома, исполнительного комитета Каменец-Подольского городского совета, Каменец-Подольского государственного исторического музея-заповедника, Каменец-Подольской городской типографии, Гуманистически-Естественного университета имени Яна Кохановского в Кельцах, Администрации Свентокшиского воеводства, органов городского самоуправления городов Сташува и Хенчини, Лодзинского университета и других учреждений и организаций.

В перспективных планах развития проекта "Школа Открытого Разума" предусмотрены расширение круга участников научных мероприятий, прежде всего за счёт привлечения новых участников из разных вузов России, Словакии, Чехии и других стран.

Всё вышеизложенное подтверждает большие возможности международных связей, углубление понимания и необходимость реализации принципа педагогического диалога, совершенствование языковой коммуникации. Такая практика обогащает возможности реализации лично-ориентированного подхода в образовании, а с другой стороны – подтверждает то, что необходимым условием развития международных связей в высшем учебном заведении является углубление языковой коммуникации.

#### **Библиографический список**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: в 2 т. – Москва, 1980.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – Москва, 1979.
3. Коропецька О. М. Формування готовності сучасного вчителя до спілкування з учнями. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1998; Крутії О. М. Шляхи формування діалогу як внутрішньо-психологічної основи пізнання. Метаріали Костюківських читань. – Київ, 1994
4. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск, 1985.
5. Текущий архив отдела международных отношений. Папка 5 «Ежегодные отчёты о международной деятельности»
6. Передне слово // Різноманіття образів світу: Світогляд-мова-політика: зб. Наук. Праць / редкол: О. Лещак (голова, наук. ред.), О. Волковинський (відп. секретар) та ін. – Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. С. 3. – (Школа Відкритого Розуму).

# V. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

И. У. Туйгильдин

Стерлитамакская государственная педагогическая академия  
им. Зайнаб Бишевой, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Россия

**Summary.** The problem of influence of music on the formation of personality of students. As a result of research it was revealed, what is the effect of music on the moral qualities of the personality of pupils and his morals.

**Key words:** musical education, musical ear, emotional responsiveness, pedagogical skill.

В России интерес к вопросам музыкального воспитания детей родился примерно в последние десятилетия XVIII века. В дальнейшем этот интерес углублялся и рос в среде прогрессивной русской интеллигенции. Музыкальное воспитание связывалось с общими культурными и нравственными вопросами. Мысль о значении музыкального воспитания одним из первых высказал Н. Новиков – просветитель, педагог и писатель-сатирик конца XVIII века. Он считал, что без помощи искусства невозможно «воспитать и образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» [2].

Музыка для ребёнка – мир радостных переживаний. Чтобы открыть перед ним дверь в этот мир, надо развивать у него способности, и прежде всего музыкальный слух и эмоциональную отзывчивость. Иначе музыка не выполнит свои воспитательные функции.

В самом раннем возрасте малыш выделяет музыку из окружающих его звуков, шумов. Он сосредоточивает своё внимание на услышанной мелодии, замирает на какое-то время, прислушивается, реагирует улыбкой, гулением, отдельными движениями, проявляет «комплекс оживления». Дети постарше обладают уже возросшими психическими способностями. Они осмысливают некоторые связи между явлениями, способны сделать простейшие обобщения – определить, например, характер музыки, назвать, по каким признакам сыгранная пьеса веселая, радостная, спокойная или грустная. Им понятны и требования: как надо спеть различную по характеру песню, как двигаться в спокойном хороводе или в подвижной пляске. Складываются также и музыкальные интересы: оказывается предпочтение тому или другому виду деятельности, жанру музыки.

Они усваивают исполнительские навыки и импровизируют собственные незатейливые мелодии, а при исполнении различных танцев стремятся по-своему передать различные танцевальные движения, музыкально-игровые образы.

Разностороннее развитие личности ребёнка обеспечивается благодаря тесной взаимосвязи эстетического воспитания с нравственным, умственным, физическим. Осуществлению идейно-нравственного воздействия помогают правильно разработанная программа и подобранные в соответствии с возрастными возможностями детей произведения. Но самое главное – это «школа чувств», которые формируются благодаря особому свойству музыки – вызывать сопереживание слушателей.

Гармоничность музыкального воспитания достигается лишь в том случае, когда используются все виды музыкальной деятельности. Вместе с тем, усложняя педагогические задачи, нельзя злоупотреблять особой детской восприимчивостью. Само музыкальное искусство, его особенности выдвигают перед педагогом необходимость решения ряда специфических задач [3].

1. Воспитывать любовь и интерес к музыке. Только развитие эмоциональной отзывчивости и восприимчивости даёт возможность широко использовать воспитательное воздействие музыки.

2. Обогащать впечатления детей, знакомя их в определённо организованной системе с разнообразными музыкальными произведениями и используемыми средствами выразительности.

3. Приобщать детей к разнообразным видам музыкальной деятельности, формируя восприятие музыки и простейшие исполнительские навыки в области пения, ритмики, игры на детских инструментах. Знакомить с начальными элементами музыкальной грамоты. Всё это позволит им действовать осознанно, непринуждённо, выразительно.

4. Развивать общую музыкальность детей (слух, чувство ритма), формировать певческий голос и выразительность движений.

5. Содействовать первоначальному развитию музыкального вкуса. На основе полученных впечатлений и представлений о музыке проявляется сначала избирательное, а затем оценочное отношение к исполняемым произведениям.

6. Развивать творческое отношение к музыке, прежде всего в такой доступной для детей деятельности, как передача образов в музыкальных играх и хороводах, применение новых сочетаний знакомых танцевальных движений, импровизация попевок.

Решение задач музыкального воспитания детей зависит от педагогического мастерства, условий, методов воспитания, внимания и того, как учитель преподносит музыкальные произведения и игры.

Постоянно возрастающие требования к подготовке педагогических кадров требуют изменения характера обучения, совершенствования теоретической базы и методического обеспечения в высшей школе. Особенно важно это в профессиональной подготовке учителя музыки, чья деятельность отличается многопрофильностью и необходимостью сочетания различных творческих областей духовной культуры современного общества.

Музыкальное воспитание детей – именно то своеобразное явление, которое характеризуется своей особой ролью в развитии личности ребёнка. Безусловно, сегодня речь не может идти о массо-

вом музыкальном воспитании детей, как это раньше предполагалось в рамках общеобразовательной школы. В духе идей советской музыкальной педагогики и её главного идеолога Д. Кабалевского, так же, как неприемлем в современных условиях и венгерский вариант всеобщего музыкального образования, претворённый в жизнь благодаря социальному переустройству общества и таким венгерским музыкантам, как Б. Барток и З. Кодай. Это было достижимо только при условии, если такая задача становилась государственной, что сегодня не может стать реальностью по многим объективным причинам [4].

### Библиографический список

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973.
2. Вопросы музыкальной педагогики. Сб. статей. – Вып.2 / ред.-сост. В. И. Руденко – М.: 1980.
3. Эстетическое воспитание в детском саду: сборник статей / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1978.
4. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? – М., 1977.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М., Политиздат, 1974. – 328 с.
6. Фейгин М. Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога. – М.: Сов. композитор, 1973. – 158 с.
7. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. – М.: Просвещение, 1994. – 353 с.
8. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЁЖИ

**Е. В. Ермакова**

**Иркутский государственный университет  
г. Иркутск, Россия**

**Summary.** The article deals with the competitiveness of young, innovative changes in the system reeks of professional orientation.

**Key words:** professional orientation, the competitiveness of young people.

Для современного государства большое значение имеет качество рабочей силы, способной производить необходимые товары и услуги. В этом отношении важным является повышение конкурентоспособности на рынке труда.

Однако конкурентоспособность среди молодёжи имеет сравнительно низкие показатели. Это связано, в первую очередь, с недоработанной системой профессиональной ориентации, которая требует инновационных изменений.

Профессиональная ориентация – это система мероприятий, направленных на оказание помощи молодёжи в выборе профессии.

Важным мероприятием профориентации является профессиональное просвещение. На данном этапе молодые люди получают информацию о современных профессиях, учебных заведениях и возможностях карьерного продвижения.

Этот этап имеет свои особенности и проблемы. Возникают противоречия, связанные с несоответствием здоровья, личностных качеств, привычек, способностей и склонностей молодых людей требованиям, предъявляемым профессией.

Социально-экономические противоречия возникают между профессиональными планами молодёжи с высоким уровнем образования и экономической необходимостью заполнить вакантные рабочие места с тяжёлым физическим трудом.

Несмотря на проводимую работу по профориентации, она всё ещё не выполняет своей главной цели – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах. Не учитываются индивидуальные социально-психологические особенности и биологическая предрасположенность молодых людей к конкретной профессии.

Другой проблемой является отсутствие практических знаний о профессиях, используются в основном словесные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности. В большинстве случаев молодёжь не осведомлена о текущем состоянии на рынке труда. Также очень слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов по профориентации молодёжи.

Важным направлением в решении данной проблемы является оказание психологической помощи людям в их профессиональном самоопределении. Задача психолога в этой ситуации – помочь человеку преодолеть его личностные проблемы, связанные с профориентацией.

Действенным методом профориентации является проведение ежегодных ярмарок профессий.

Таким образом, существующая система профориентации не позволяет решать проблемы выбора будущей профессии молодёжи и требует существенных изменений и модернизации.

#### **Библиографический список**

1. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Изд. 2-е, доп. и дораб. – М.: «Просвещение», 1990. – 159 с.
2. Пряжников Н. С. Карточные профконсультационные методики: уч. пос. – М.: Ассоциация «Профцентр», 1993. – 328 с.

# МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: «ЛИЧНОЕ МАТЕРИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ИЛИ ТРУД НА БЛАГО СТРАНЫ?»

Ю. В. Давыдова

Средняя общеобразовательная школа № 5  
г. Кашино, Тверская область, Россия

**Summary.** The article reveals the problem of the choice of students of the future profession without the accounting of individual abilities. The article contains the theoretical and practical aspects of motivation of pupils to the choice of a profession in the conditions of modern education.

**Key words:** profession, individual abilities, motivation.

Известно, что в настоящее время большинство выпускников выбирает свою будущую профессию без учёта своих способностей и интересов к какой-либо деятельности. Основными причинами являются слова «надо», «престижно», «как все»...

Результаты проведённого в сентябре 2010 года опроса среди учеников 9–11 классов МОУ СОШ № 5 г. Кашино Тверской области лишь подтверждают данный факт. На первом месте среди популярных профессий, по-прежнему, находятся юристы и экономисты.

Анализ причин, влияющих на выбор популярных профессий старшеклассниками, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд:

- стремление к материальной обеспеченности – 29 %;
- интерес к учебным предметам – 26 %;
- стремление посвятить себя данному призванию – 17 %;
- желание иметь высшее образование – 15 %;
- представление об общественной важности, престиже данных профессий – 13 %;
- осознание способностей, необходимых для овладения данной профессией – 6 %;
- так сложились обстоятельства – 4 %.

Если объединить выбравших популярные профессии в соответствии с их склонностями к правовым и экономическим знаниям, их интересом к данному виду профессий, то лишь немногие из будущих юристов и экономистов выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими об их профессиональном самоопределении, стремлением рассматривать себя как деятельного субъекта, активно преобразующего мир своим профессиональным трудом.

Проблема мотивации профессиональной деятельности в современной школе, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных. Мотивация – это важнейший рычаг, побуждающий человека к действиям. Какую мотивацию выбирает человек в процессе профессионального самоопределения, находится в прямой зависимости от уровня сформированности как психологических, так и нравственных ценностей.

Личное материальное благополучие или труд на благо страны? К сожалению, поставить союз «и» в данном предложении мы можем

не всегда. Будущему гражданину приходится выбирать и, как показывает практика, выбор чаще склоняется к собственному благополучию.

В психолого-педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности. Современные исследователи рассматривают его с различных позиций. Например, Т. В. Кудрявцев рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральное звено этого процесса – профессиональное самоопределение [1, с. 67]

Важно отметить, что в процессе профессионального самоопределения у школьника должна присутствовать не только мотивация, но также должно быть развитие способов профессионального самосознания, профессионально важных качеств личности, должна проявляться профессиональная компетентность и профессиональная готовность. Кроме того, необходимым условием для профессионального самоопределения является учёт обучающимися особенностей выбираемой профессиональной деятельности и личных индивидуальных возможностей.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения на старшей ступени образования предполагают активизацию деятельности по профессиональному самоопределению обучающихся в интересах государства и общества. Задача образовательного учреждения, на мой взгляд, должна заключаться в создании условий для формирования и развития стремления стать профессионалом в любом выбранном деле.

#### **Библиографический список**

1. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 67–69.
2. Психология и педагогика / под ред. К. А. Абульхановой – Славской, Н. В. Василювой, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М., 1988. – 305 с.
3. Фонарёв А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72 – 83.
4. <http://standart.edu.ru/>

### **СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**С. Б. Калининская**  
**Владимирский государственный гуманитарный  
университет, г. Владимир, Россия**

**Summary.** The article considers the problem of determining the term «didactics» in higher education. The author analyzes the approaches of Russian educators to understand the nature of didactics and, based on precise understanding of the term, takes into account the specificity of higher education.

**Key words:** education, higher education, vocational training, didactics, higher school didactics.

Высшее профессиональное образование представляет собой процесс подготовки работников сложных видов труда, выполняющих функции управления коллективами людей и технологическими системами, направленный на подготовку квалифицированных педагогических и научных работников. В отличие от общего среднего образования, которое ориентировано на формирование у учащихся основ наук, соответствующих умений и навыков, обеспечивающих им возможность активного участия в жизни общества, высшее образование имеет более конкретные цели, которые заключаются в подготовке специалистов для работы в определённой области деятельности. Высшее образование, так же как и общее среднее, ориентировано на развитие личности, но предназначено для адаптации студентов к особенностям заданной сферы труда в интересах общества, членами которого они являются, а также в интересах самих учащихся, удовлетворяя их потребности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии [10, с. 54, с. 231–236].

В соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации высшее образование в отличие от общего среднего не является обязательным и его получение осуществляется на добровольной основе, при условии конкурсного отбора абитуриентов вузов. То есть высшее образование предполагает самостоятельный, осознанный выбор учащимися сферы профессиональной деятельности, в рамках которой они будут активно преобразовывать себя и общество, получать средства к существованию.

Данные особенности определяют специфические черты дидактики высшей школы, при этом, что теоретические основы организации обучения на всех уровнях образования будут схожи.

Обращаясь к вопросу о специфических особенностях обучения в высшей школе, необходимо, в первую очередь, определить сущность дефиниции «дидактика». Как отмечает В. В. Краевский, одной из негативных сторон педагогики как науки является отсутствие единых определений категорий этой области знания [3]. Причина этого заключается в том, что педагогическая наука как явление очень динамична, постоянно изучает и открывает новые аспекты в образовательных процессах. Поскольку определение есть квинтэссенция явления, новое знание в педагогике диктует необходимость переосмысления и уточнения дефиниций. Яркий пример необходимости уточнения педагогических определений приводит И. П. Подласый. Исследователь отмечает, что постоянное совершенствование понятий в педагогической науке есть не самоцель, а жизненная необходимость. Так, если определять обучение только как передачу и усвоение знаний, то в центре внимания педагога окажутся именно эти аспекты профессиональной деятельности. В то же время, если представить обучение как совместную деятельность педагогов и учащихся, то в ходе образовательной деятельности необходимо уже большее внимание уделять взаимодействию субъектов обучения и воспитания, поиску способов совершенствования заданного взаимодействия [7, с. 293].

Рассмотрим некоторые подходы к определению сущности дидактики как педагогического явления. Ю. К. Бабанский определяет дидак-

тику как область педагогики, исследующую закономерности процесса обучения [4, с. 91]. И. П. Подласый – как часть педагогики, разрабатывающую проблемы обучения и образования [7, с. 293]. Г. М. Коджаспирова – как науку, изучающую закономерности единого процесса образования и воспитания в обучении, дающую научное обоснование целям и отбору содержания образования, выбору средств и методов образования, определяющую формы организации обучения [1, с. 117]. Наиболее полное определение дидактики приводится в «Словаре-справочнике по педагогике» под редакцией П. И. Пидкасистого. В данном издании категория «дидактика» понимается как наука о преподавании и учении, система корректного обоснования утверждений и гипотез, касающихся явлений, зависимостей и закономерностей преподавания и учения, способов их преобразования. Этот же источник трактует дидактику как отрасль педагогики, объектом которой является обучение во всём его объёме и во всех аспектах, а предметом – система отношений «педагог – ученик», «ученик – учебный материал», «ученик – другие ученики», причём главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта последующим поколениям является отношение между двумя организованными деятельностями – преподаванием и учением, что, в свою очередь, организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения [10, с. 82].

Общим для определений всех авторов является рассмотрение дидактики как теории обучения. Сам термин «дидактика», произошедший от греческого *didaktikos* (поучающий) и *didasko* (изучающий) изначально содержит указание на область действительности, которая является объектом его изучения. Впервые данная категория была употреблена для обозначения искусства обучения немецким педагогом Вольфгангом Ратке (1571–1635 гг.), а позднее чешским педагогом Я. А. Коменским (1592–1670 гг.) в его произведениях, одно из которых названо «Великая дидактика» [6].

Если рассматривать дефиниции дидактики высшей школы, которые дают М. В. Буланова-Топоркова, Ю. В. Корякин, А. В. Коржуев, В. А. Попков и др. [2; 5; 8; 9], то мы видим, что специфической чертой теории обучения данного уровня образования является направленность на формирование профессионала в конкретной области жизнедеятельности. В настоящее время на первый план в области обучения студентов высшей школы выходит формирование профессиональной компетентности, которая представляет собой владение человеком необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность деятельности в рамках конкретной специальности, специфики её общения, идеалов и профессионального сознания [10, с. 151].

При этом современная дидактика высшей школы ставит задачу в рамках формирования профессионала развивать личность учащегося всесторонне и целостно, что помогает преодолеть такой негативный аспект обучения в вузе, как ограниченность мировоззрения будущих и реальных специалистов, которых К. Маркс, в своё время, называл «профессиональными идиотами».

Итак, в современном образовательном поле дидактика высшей школы понимается как наука, изучающая закономерности, принципы, формы, методы, средства и технологии формирования профессиональных компетенций студентов в рамках специально организованного обучения, направленного на целостное и всестороннее развитие человека в ходе получения им определённой специальности.

### Библиографический список

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для студентов. – М.: Владос, 2003. – 352 с.
2. Корякин Ю. В. Наука и её предмет в дидактике высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – С. 43–45.
3. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
4. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: ИЦ МатР; Феникс, 2010. – 333 с.
6. Пидкасистый П. И., Портнов М. Л. Опрос как средство обучения. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 155 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 2003. – 576 с.
8. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
9. Попков В. А., Коржуев А. В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: кн. для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта пед. ин-та, студента классич. ун-та. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

**О. А. Фролова**

**Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище  
(военный институт) им. генерала армии В. Ф. Маргелова,  
г. Рязань, Россия**

**Summary.** The article is devoted to the problem of shaping of the individual information culture by means of up-to-date higher education. Author proves the present problem urgency. Thorough analysis of main levels of the individual information culture and guidelines of definition of its organizing for professional aims are also proved.

**Key words:** information culture, higher education, main levels of the individual information culture.

В современном обществе значительно возросла роль информации: уровень общественного развития в значительной степени зависит от количества и качества накопленной информации, её свободой и общедоступностью.

Возникновение и развитие информационного общества неразрывно влечёт за собой необходимость реформирования современной образовательной системы в русле воспитания информационной культуры личности.

Под информационной культурой личности мы понимаем результат освоения человеком культурной и социальной реальности общества, способность воспринимать, анализировать и передавать информацию при помощи различных каналов коммуникации.

Информационное общество требует от современного специалиста новых знаний и умений, особого «информационного» стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию в обществе и выполнение в современной информационной среде обязанностей, связанных с профессиональной деятельностью.

Информационная культура личности формируется на протяжении всей жизни, особую роль в этом процессе играет высшая школа, которая даёт индивиду возможность осуществлять осознанную деятельность по приобретению значимых для дальнейшей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков.

В процессе развития информационной культуры учащегося вуза необходимо учитывать основные уровни реализации информационной культуры личности.

Когнитивный уровень включает знания и умения в области грамотного обращения с информацией, знание социальной и политической структуры общества, Интернет-грамотность, умение осуществлять поиск необходимой информации и работать с ней для передачи другим людям с помощью современных информационных систем.

Эмоционально-ценностный уровень представляет собой наличие установок на получение информации, мотивов обращения к различным источникам информации, самооценки информационной компетентности.

Поведенческий уровень – способность осуществлять деятельность, направленную на поиск необходимой информации с помощью различных способов и каналов, а также находить применение полученной информации в различных сферах профессиональной деятельности.

Основными критериями сформированности информационной культуры личности являются: умение формулировать свою потребность в получении и передаче информации, эффективно осуществлять поиск необходимой информации с использованием разнообразных каналов коммуникации, адекватно отбирать и оценивать информацию, перерабатывать её и создавать на её основе качественно новую информацию.

Решающую роль в создании указанных уровней и компетенций информационной культуры личности играет высшее образование, которое должно быть направлено на всестороннее развитие личности будущего специалиста, формирование его информационной культуры для самостоятельного решения профессиональных задач в условиях современного общества.

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

У. Ю. Набокова

Нижевартовский государственный гуманитарный университет, г. Нижневартовск, Россия

**Summary.** This article discusses the formation of information competence of students of humanities. The concept of "competent approach", which is essential for the formation of information competence.

**Key words:** information, competence, formation, approach.

В последнее время всё чаще идут дискуссии о необходимости внедрения инноваций в образование. Корректируется образовательный стандарт, и как следствие этого модернизируется и самообразование. Итак, какой же характер должно носить данное реформирование?

Пойдет ли образование по пути межпредметной интеграции, усиления связей, а иногда и объединения смежных областей знания в один предмет. В период перемен опасным явлением может стать неучтённость тех или иных факторов. В то же время общественный заказ на компетентного специалиста остаётся неизменным. Одним из инструментов подготовки такого специалиста является компетентностный подход.

Э. Зеер в статье «Компетентностный подход к модернизации профессионального образования» приводит следующее определение: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Целью компетентностного подхода является формирование компетенций [1].

Что же понимают под информационной компетентностью?

С. Д. Каракозов [2] считает, что информационная компетентность определяется «возможностью гражданина... обеспечить себе свободный доступ к информации,... способностью публиковать... собственную информацию, обеспечивать себе право свободного выбора источника, провайдера, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией; реализовать доступные... возможности... производства, передачи, распространения, использования, копирования, уничтожения... информации, включая и его собственную...».

Формирование информационной компетентности у студентов-гуманитариев, обладает своей спецификой. Как правило, студенты, обучающиеся в гуманитарном вузе, достаточно категорично относятся ко всем техническим дисциплинам. Однако крайне сложно представить педагога, не владеющего информационными инструментами, или юриста, не способного осуществлять дополнительный поиск информации...

Для формирования информационной компетентности студентам-гуманитариям необходимо обладать элементарными теоретическими и практическими навыками, которые подробно мы рассмотрим в работах, посвящённых модели формирования информационной

компетентности. Достаточный уровень сформированности информационной компетентности позволяет выпускнику-гуманитарию достаточно динамично подстраиваться под непрерывно меняющиеся требования к специалисту.

### Библиографический список

1. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
2. Каракозов С. Д. Введение в компьютерные сети. Педагогические ресурсы компьютерных сетей. – Барнаул: БГПУ, 1996.

## ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ КАТЕГОРИИ «ИНТЕЛЛЕКТ» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е. Е. Полянская  
Оренбургский государственный педагогический  
университет, г. Оренбург, Россия

**Summary.** In article the basic tendencies in the approach to intelligence in modern philosophy are considered. On the basis of concept «world model» the choice of methodological reference points of research of formation of intellectual competence of the subject is given reason. Mutually generating relations of phenomena «intellect» and «subjectivity» in a socially-philosophical context are analysed.

**Key words:** intellect, formation of intellectual competence, world model, subjectivity, the social cultural bases of intellect and subjectivity.

Интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе инициативного и адекватного отношения к действительности; опосредует успешность как учебной, так и профессиональной деятельности. В современных условиях «интеллектуальный потенциал населения – наряду с демографическим, территориальным, сырьевым, технологическим параметрами того или иного общества – является важнейшим основанием его прогрессивного развития» [12, с. 10]. В этой связи объективной потребностью, продиктованной реалиями настоящего и перспективными запросами, является становление интеллектуальной культуры будущего учителя, который призван осуществлять интеллектуальное воспитание подрастающего поколения. Одной из приоритетных задач педагогического образования становится формирование интеллектуально-педагогической компетентности студента, выступающей проекцией интеллектуальной культуры субъекта на педагогическую область деятельности.

Определение руководящих положений в исследовании проблемы формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя потребовало характеристики методологических знаний об интеллекте на философском уровне.

Теоретический анализ позволил выявить целый ряд тенденций в подходе к интеллекту в современной философии. Мы убедились, что изучение данного феномена затрагивает мировоззренческие установки любого философского направления. Так, А. И. Субетто рассматривает интеллект как антиэнтропийное начало эволюции, развитие которого сопровождается усложнением систем. Философ оперирует понятием «общественный интеллект», которое определено им как совокупный интеллект общества, реализующий себя посредством функций управления процессами будущетворения (прогнозирования, планирования, проектирования, программирования, нормотворчества, формирования доктрин и идеалов) [11]. Н. Н. Моисеев обращается к понятию «коллективный интеллект», трактуя его как системное свойство совокупности индивидуальных разумов людей, способных обмениваться информацией, формировать общее миропонимание, совершенствовать коллективную память и в будущем принимать коллективные решения [5].

В исследованиях Г. Л. Тульчинского, В. Н. Сагатовского, С. Рейзена интеллект интерпретируется на планетарном уровне в терминах этического разума [8, 9]. Интерес к динамике связи интеллекта и субъективности характерен для исследований в рамках современного конструктивизма (Ф. Варела, Э.фон Глазерсфельд, У. Матурана, М. Мински и др.) [1]. В работах А. П. Назаретяна, Г. П. Щедровицкого и др. в качестве онтологического основания интеллекта выделяется актуальная ситуация, в результате субъектом становится не столько человек, сколько когнитивная система, природа которой не уточняется [6, 15]. Онтологизация интеллекта в контексте информационной парадигмы опирается на семантические свойства физического вакуума (Л. В. Лесков) [3], единство био-энерго-информационных свойств материального мира (В. И. Волченко) [2].

В качестве методологических ориентиров исследования формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя нами избрана «модель мира» (А. М. Кумин, В. В. Миронов, Н. М. Чуринов и др.) [13, 4]. Мы руководствовались тем, что понятие «модель мира» является одним из важнейших уточнений процесса реализации методологической функции философии в научном познании. Согласно данному уточнению реализация методологической функции философии зависит: во-первых, от той модели мира, в рамках которой реализуется философское значение и, соответственно, научное знание; и, во-вторых, от того, нейтрализована ли эклектикой и эклектическим методом методологическая функция философии в научном познании, тем самым выводя философию и науку из области их результативности и практической значимости [4].

Анализ сформировавшихся в философии точек зрения на понятие «интеллект» в контексте моделирования мира позволил выявить основные тенденции изучения интеллекта в свете космической и универсалистской моделей мира. Космической модели мира соответствуют принципы единства мира и всеобщей связи, универсалистской – принципы дуализма и антропоцентризма. Каждая из моделей мира предполагает соответствующий комплекс познавательных средств,

благодаря которым понятие «интеллект» становится предметом диалектической или метафизической (соответственно) методологии и, следовательно, в процессе развития приобретает соответствующие системам контексты [7].

В диалектической системе теоретизирования интеллект по отношению к действительности раскрывается как средство достижения совершенного знания, как «образ – существование сущности прообраза». В метафизической традиции деятельность интеллекта представляется как конструирование объективной действительности в соответствии с методологическими принципами свободы воли субъекта.

Наш выбор методологических оснований формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя определяют метафизические размышления о природе интеллекта, в которых данный феномен рассматривается в социально-философском контексте (интеллект ассоциируется с творческой силой, преобразующей человеческое бытие), в силу того, что:

- с философских позиций компетентность отражает такие важные в информационном обществе личностные ценности, как неустанный поиск своего «Я» и раскрытие своих способностей, своей «самости», уникальности; стремление к образованию и развитию на протяжении всей жизни; направленность субъекта на творчество, продуцирование нового, способствующего устойчивому развитию и достойному существованию общества [10]. Следовательно, деятельность интеллекта в контексте нашего исследования необходимо рассматривать как свободное творчество, которое раскрывает предмет познания в содержании, продиктованном потребностями субъекта, что соответствует метафизической традиции;
- в общенаучной области в конце 20 в. признано фундаментальным положение о социальной обусловленности интеллекта (Ю. И. Ефимов, В. А. Лекторский, К. Лоренц, Л. П. Мозелов, К. Поппер и др.).

В социально-философских исследованиях, на основе анализа различных типов рациональности (религиозной, мифологической, научной, повседневной), подчёркивается взаимосвязь интеллекта и субъективности в становлении структур знания и действия (Ф. Варела, У. Матурана, М. Мински, Р. Урибе и др.).

Субъективность в классической философии отождествляется с самосознанием, мышлением, разумом. В современной философии под субъективностью понимается непрерывный континуум внутреннего состояния человека, дискретизацией которого выступает сознание – «Я» или самосознание (И. В. Ватин, А. Л. Грякалов, М. К. Мамардашвили, В. М. Межуев и др.). В более широком контексте субъективность связывается со способностью к рефлексии и целеполаганию (В. А. Лефевр). Онтологическая характеристика феномена субъективности в системе философского знания определяется свободой (воли – А. Шопенгауэр, самости – Ж.-П. Сартр, творчества – А. Бергсон), общением (скрытым в диалектике духа – Г. Гегель; в диалогичности мышления, понимания, поступка – М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бу-

бер, в реальности языка – М. Хайдеггер), смыслом (И. А. Бескова, С. С. Гусев, А. Шюц и др.), действием (М. Вебер и др.) [14]. В отечественной философской литературе разводятся понятия «субъектность» и «субъективность». Культурно-историческая характеристика личности связывается с понятием «субъектность», а потенциальная способность деятельности на уровне культурной нормы – с понятием «субъективность» (И. В. Ватин).

Социокультурные основания интеллекта и субъективности в нашем исследовании сопряжены с идеями О. Д. Шипуновой о взаимно порождающих отношениях данных феноменов в контексте социально-онтологического, антропологического и феноменологического подходов [14]. Синтез современных представлений о социальной реальности и феноменологии человеческого действия позволил философу обосновать социально-антропологическую парадигму, согласно которой жизненное пространство человека предстаёт в качестве особой субъективной реальности, которая, не являясь миром биологических законов жизни, даёт ему определённую независимость от природной стихии, свободу действия, что выражается в познании, преобразовании, созидании себя и среды. Вместе с тем, тотальное влияние социальной стихии заставляет его воспринимать мир, жить, думать и действовать в априорных рамках, задающих информационно и мотивационно потенциальные границы самореализации.

Закономерность порождения индивидуальной топологии субъективности, которую в современной системе знания представляют структуры ментального (умственного) опыта (М. А. Холодная) [12], определена постоянством проблематичности существования в условиях антропологической целостности (В. Н. Сагатовский) [9]. Становление ментального опыта социально обусловлено потенциальной нормой поведения и психической реакции.

В содержание термина «потенциальная норма» вкладывается указание на тот факт, что жизненное пространство индивидуума очерчено единством априорных ограничений: биосферных, естественно-природных (биологически врождённых), социоприродных (приобретённых сознательно и бессознательно). Изменение потенциальной нормы – фактор становления социума как антропологической целостности и человеческой индивидуальности как субъективности.

Первый этап становления ментального опыта характеризуется переходом от внешнего (физиологического, социального или квазисоциального) действия к внутреннему знанию. Второй этап – переходом от внутреннего знания к внешнему действию. Социальная востребованность такого ступенчатого деления действия в каждой конкретной ситуации превращает поведение индивида в проблему, а выработку поведенческой стратегии – в главный жизненный мотив, порождающий постоянную необходимость репрезентации событий в виде воображаемой, специфически сконструированной схемы.

О. Д. Шипунова отмечает, что социокультурная топология субъективности определена потенциально необходимым уровнем интеллектуальной активности. Интеллект выступает, с одной стороны, средством социального воздействия на индивида, с другой – орудием

воли, средством воздействия индивида на социум и развивается как тонкий механизм тотального влияния социума, несущий в себе скрытое противоречие интенций: сохранять и разрушать установившийся порядок и в отношении социума и в отношении субъективности.

В социально-философской интерпретации интеллект – закономерный системный продукт самосохраняющей динамики социально-антропологической целостности, постоянно востребованный и постоянно порождаемый необходимостью соотношения внутренних и внешних норм. Порождающая функция интеллекта в становлении субъективности связана с осуществлением эффективной саморегуляции в поле отношений, создаваемом проблемными ситуациями в природном и символическом пространстве. Эффективность разрешения проблемных ситуаций всегда социально нормирована (на уровне действия, слова, мысли, проекта, цели). Феноменология интеллектуального акта определяется необходимостью построения проекта целостной программы действий, снимающей неопределённость жизненной ситуации.

Таким образом, обращение к анализу феномена «интеллект» в социально-философском контексте позволило нам выявить положения, которые требуют раскрытия в процессе формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя:

- интеллект – механизм обнаружения социума как целого в индивидуальном бытии, который раскрывается и непрерывно реализуется в экзистенциальном поле субъекта через деятельность;
- основание связи интеллекта и субъективности имеет источником неопределённость – фундаментальную черту интерактивной онтологической ситуации: либо среда ассимилирует субъекта, либо субъект организует её в своих целях;
- при организации управления ситуацией субъект преобразует ближнюю среду в некоторое поле действий, в формировании данного поля и в навигации в нём проявляются и развиваются функции интеллекта.

### Библиографический список

1. Варела Ф. Х., Матурана У. Р. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
2. Волченко В. Н. Принятие Творца современной наукой // Сознание и физическая реальность. – 1997. – № 1. – С. 1–7.
3. Лесков Л. В. На пути к новой картине мира // Сознание и физическая реальность. – 1996. – Т. 1. – № 1–2. – С. 42–54.
4. Мельникова Т. В. Методологическая функция социальной философии в изучении юридического лица как субъекта права: монография. – Красноярск: СибГАУ, 2009. – 256 с.
5. Моисеев Н. Н. Быть или не быть... человечеству? – М.: МГВП КОКС, 1999. – 288 с.
7. Назаретян А. П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.
8. Попова Н. Ю. Интеллект как следствие удвоения мира и отображения его (мира) в контексте проблемы социального управления // Сборник научных статей

- «Экономика и управление в современных условиях». – Красноярск, 2005. – С. 153–159.
9. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г. Тульчинского и М. Эпштейна. – СПб.: Алетейя, 2003. – 512 с.
  10. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). – Ч. 3. – СПб.: ООО «Петрополис», 1999. – 288 с.
  11. Самойлов Е. А. Философские основания компетентностно- ориентированного образования // Философия образования. – 2008. – № 2. С. 86–93.
  12. Субетто А. И. Интеллектуализация образования как проблема XXI века // Академия Тринитаризма. М. – Эл. № 77–6567, публ. 10257, 06.03.2003.
  13. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
  14. Чуринов Н. М. Два проекта науки и их модели мира // Информационная реальность и цивилизация: сб. науч. тр. – Вып. 2. Красноярск, 1998. – С. 11–12.
  15. Шипунова О. Д. Интеллект и субъективность. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. – 300 с.
  16. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Ж. Б. Багичева**  
**Дагестанский государственный педагогический**  
**университет, г. Махачкала, Дагестан, Россия**

**Summary.** Theoretical presentations are generalised In article about component of the social adaptation. The Considered stages social-professional adaptation to condition of the pedagogical high school. The different ways of the removing the adaptive crisis are Offered.

**Key words:** adaptation, student, social-professional adaptation, professional orientation.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что период профессиональной подготовки начинается с момента поступления на учёбу в учреждение системы профессионального образования (начальное, среднее, высшее) во время которого продолжается формирование профессиональных ориентации. При этом, большинство авторов С. М. Редлих, Л. Я. Рубина, Л. В. Штылева, И. П. Яковлева и др. считают, что профессиональные ориентации формируются под влиянием ценностных ориентации личности, когда все перечисленные обстоятельства выбора профессии хорошо согласованы или хотя бы не противоречат друг другу, что обычно не бывает, поскольку профессиональные планы молодого человека могут возникать под влиянием престижности той или иной профессии, но не согласовываться с его склонностями или способностями, либо с позицией родителей и т. д.

На формирование профессиональной ориентации влияет ряд объективных и субъективных факторов. К объективным факторам относятся, прежде всего, конкретные социально-экономические условия, которые будут определять место личности в системе производственных отношений, а также характер труда, его стимулирование, условия работы, отношения в трудовом коллективе. В современных условиях на эти

факторы в значительной мере воздействуют экономическое состояние общества, безработица, отсутствие социальной защищённости, и в то же время расширение международных контактов, появление новых форм хозяйствования, внедрение информационных технологий и т. п.

К субъективным факторам следует отнести качества самой личности, интерес человека к содержанию своей деятельности, чувство удовлетворённости этой деятельностью, цели и мотивы, которые побуждают к дальнейшей самореализации.

Психологический анализ процесса адаптации к условиям обучения в педагогическом ВУЗе показывает, что в традиционном образовательном учреждении у студентов сначала формируется некоторое идеальное представление о своей деятельности к будущей профессии, которые впоследствии (2–3 курсы) сменяются вполне реальными. При этом студенты 2–3 курсов для использования более соответствующей своим возможностям и объективным обстоятельствам механизмов взаимодействия в среде «совершают акт сознательного самоограничения»).

Особых усилий при адаптации к условиям обучения требуют целенаправленные действия, направленные на формирование системы внутренней регуляции, самоанализа, саморегуляции и реализации жизненных и профессиональных планов. При этом «вписать» область деятельности, которая соответствует профессиональным намерениям студентов, серьёзные усилия необходимо приложить для активизации процесса самоопределения в связи с реализацией плана будущей профессии, направленной на преодоление заниженной самооценки.

Отсутствие интереса к будущей профессии представляет собой результат, в том числе и недостаточной профориентационной работы школы и вуза.

В связи с тем, что конкурс при поступлении в педвуз постоянно растёт, поступают в основном те учащиеся, которые хорошо успевали в школе, часто не имеющие чёткого представления о специфике труда учителя, призвания и педагогических способностей. Из этого часто вытекают отсутствие мотивов и интереса к учебным предметам уже при учёбе в институте.

Первокурсник, избравший профессию учителя неожиданно для себя сталкивается с необходимостью получать всестороннее образование (культурный, медицинский и прочие блоки учебного плана). Студенты, относясь ко многим, даже специальным учебным предметам, как к не имеющим отношения к их будущей деятельности, все свои силы вкладывают в «основные», по их мнению, предметы, вследствие этого возникают задолженности по другим предметам, плохие знания и др.

Неотлаженная взаимосвязь вуза и школы, низкий уровень преподавателей в процессе обучения в школе и т. д. являются непосредственными виновниками несформированности профессиональной мотивации. Этому свидетельством выступают результаты «отсева» первокурсников за 2006–2007 год, показывающие незначительное уменьшение количества отчислений студентов (с 10–15 % до 3–7 %).

Приведенные данные подтверждают проведённый анализ анкет первокурсников факультетов педагогики и начальных классов, который

указывает на несформированность мотивов, связанных с содержанием труда по избранной профессии учителя, плохую сформированность умений, навыков и способностей к самостоятельной деятельности (60 % – на факультете педагогики, 57 % – на факультете начальных классов).

По мнению Л. Д. Столяренко профессиональную ориентацию молодёжи целесообразно активизировать в ходе профессионального обучения (первичная профессиональная ориентация), и в период окончания профессионального учебного заведения (вторичная профессиональная ориентация), поскольку в процессе обучения многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии, возникает недовольство отдельными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, что в совокупности характеризуется как кризис профессионального выбора [4].

С этих позиций цель подготовительного этапа адаптации к новым социально-экономическим условиям, по нашему мнению, предопределяется активностью формирования взаимной заинтересованности личности и коллектива образовательной учреждения, где важно быстрое включение студента в учебно-познавательную деятельность, освоение им целей и задач образовательного учреждения, его традиций и специфики, установление нормальных личностных отношений в коллективе и т. д.

Следует отметить важность взаимного, а следовательно, обоюдного двустороннего характера обмена информацией, поскольку педагогический коллектив интересуется личностными характеристиками студента, чтобы создать условия для их раскрытия. Студент, в свою очередь, стремится в короткий срок побольше узнать о своей будущей специальности, чтобы на основе полученной информации скорректировать свою учебно-познавательную деятельность и определить на этой базе линию поведения и построить отношения с сокурсниками и преподавателями.

Мы считаем, что наиболее систематичным и целесообразным использовать периодичность непосредственного этапа адаптации к условиям вуза: предадаптация, направленная на использование готовых элементов внутренней структуры адаптанта; инадаптация, представляющая собой собственно адаптацию и постадаптация, рассматриваемая как частное совершенствование.

Несмотря на это, в период предадаптации происходит практическое ознакомление индивида с новыми обязанностями и требованиями со стороны коллектива и администрации, а также оценка последними уровня подготовки индивида и его способности выполнять функциональные обязанности. При этом продолжительность этого периода включает весь первый год обучения поскольку в течение этого срока студент осваивает всю совокупность и специфику образовательного учреждения. Студент, приходя на новое место работы, как правило, сталкивается с недостатком информации, относящейся к его непосредственной деятельности в данной окружающей и социальной среде: о традициях вуза, её структуре, оборудовании и инвентаре спортивного зала и т. д. В идеальном варианте информационные свя-

зи с образовательными учреждениями могут быть установлены ещё до прихода студента в образовательные учреждения.

Следует отметить, что первые недели и месяцы учёбы вызывают большие трудности и по причине несовпадения реальной жизни с представлениями и ожиданиями выпускника школы, что особенно касается той части студентов, которые предъявляют высокие требования к условиям учебы, быта и т. д., не имея высокой подготовки и опыта. Кроме того, в этот период происходит анализ готовности индивида к учёбе, как им самим, так и коллективом и администрацией общеобразовательного учреждения. В случае, если оценка студента, коллектива и администрации совпадает и является положительной, то период предварительной адаптации можно считать завершившимся и необходим переход к следующему этапу. Если оценка отрицательная, то адаптация усложняется, и возможен негативный исход, вплоть до ухода из образовательного учреждения.

В период инадаптации индивид выполняет социальную роль студента, воспринимает цели и задачи педагогического коллектива вуза и переходит к полнокровной учебно-познавательной деятельности, от эффективности которой он ожидает удовлетворения не только материальных потребностей, но и возможности самореализации, повышения уровня знаний, умений и навыков, творчества, участия в общественной и управленческой деятельности вуза, общения с коллегами по созданию неформальных взаимоотношений и т. д.

Следовательно, период инадаптации имеет определённую структуру, которая не ограничивается сферой учебной деятельности, но и включает в себя также организационную, социально-психологическую и материально-бытовую составляющие. При этом значительный диапазон сфер обусловлен многогранностью педагогической деятельности образовательного учреждения, которую осваивает индивид, предполагает разнородность процессов адаптации в каждой сфере, а следовательно, многообразие социальных ролей, которыми молодой человек должен овладеть. Приобретение навыка вхождения в эти роли достаточно сложный процесс, детерминированный не только потребностями педагогического коллектива конкретного вуза, но и зависимый от активности индивида, направленной на самореализацию себя как личности, и от того, насколько полно он сможет овладеть содержанием адаптационного процесса.

Степень взаимной активности и заинтересованности личности и педагогического коллектива зависит от полноты логических связей и отношений, которые возникают между ними. При этом, чем богаче, существеннее, разнообразнее и специфичнее связи и отношения, тем глубже, полнее адаптация, а если возникающие связи неглубокие, эпизодические, порой стихийные, не затрагивающие важнейших жизненных интересов индивида, носящие односторонний характер, то основной период адаптации также может закончиться уходом или отчислением из вуза.

В случае позитивной адаптации активность личности студента направляется на творческое применение накопленного опыта и знаний, укрепление потенциала образовательного учреждения, где объективным критерием служат успехи в учебной деятельности (учебной

работе, внеучебной, внешкольной и т. д.). В отличие от объективного субъективным критерием выступает удовлетворённость студента основными параметрами учебно-познавательной деятельности, так как существует непосредственная связь между уровнем адаптации и с удовлетворённостью личностью. Чем выше уровень адаптации, тем выше уровень удовлетворённости.

Установив объективный и субъективный критерии адаптации студента, можно судить о качественных сторонах процесса адаптации к условиям вуза и рассматривать адаптацию как логический результат становления личности будущего учителя.

Анализ психолого-педагогической и другой литературы указывает на существование разных подходов к уровням адаптированности личности, адаптации как результату процесса приспособления индивида к новой социальной среде, которые по мнению подразделяются на три уровня: [1]

- **первый уровень** адаптации ограничивается только психической переориентацией на уровне целенаправленного и заурядного конформизма, где приспособливающийся индивид знает, как он должен действовать в новой среде, вести себя, но внутренне не признаёт этого и, где это возможно, стихийно отвергает устоявшуюся систему ценностей новой среды, придерживается своей системы ценностей;
- **второй уровень**, на который, развиваясь, может подняться приспособительный процесс, является этап взаимной терпимости, на котором личность и социальная среда проявляют взаимную терпимость к ценностям и формам поведения друг друга;
- **третий**, более глубокий уровень адаптации (аккомодация), возникал на основе терпимости и связана с взаимными уступками, что означает признание индивидом основных ценностей новой социальной среды, а социальная среда, в свою очередь признаёт некоторые ценности индивида.

Следовательно, можно сделать вывод, что обобщающим показателем позитивной адаптации студента к условиям педагогического вуза является поддержание такого уровня жизни, который позволяет сохранять или повышать профессиональный и социальный статусы, удовлетворять материальные и духовные потребности личности.

Реализация адаптивного процесса осуществляется по психологическим механизмам ассимиляции и аккомодации, где адаптационные изменения могут носить как управляемый (сознательный), так и неуправляемый характер. При этом физиологическим основанием адаптации выступают структурные следы на молекулярном, клеточном уровне, а также на уровне органов, их систем и организма в целом. С этих позиций субъект адаптации нами рассматривается в неразрывной взаимосвязи и взаимовлиянии со средой, деятельностью адаптантов и педагогов, а также неразрывностью «цепочки» – «традиционная средняя школа – профильные (специализированные, технологического-педагогические, физмат-педагогические и др.) классы – педагогический вуз».

В качестве адаптивных нами рассматриваются не только процессы приспособления индивида к изменяющейся среде (аккомодация

ции в чистом виде), но и изменения микросреды, произведённые индивидом с целью частичной компенсации адаптивного кризиса, стресса (реакции индивида на резкое изменение среды, вида деятельности) и т.д. При этом характер сочетания и вид адаптационных изменений субъекта определяется влиянием внешних факторов (влиянием среды, педагогическим воздействием и др.) и внутренними – индивидуальными и возрастными способностями.

Анализ практики социализации личности показывает, что основными способами адаптации индивида к конкретным социальным условиям выступают:

- принятие личностью норм и ценностей социальной среды (группы, коллективы, территориальной общности и т. д.), в которые приходит индивид;
- принятие сложившихся в социальной среде форм взаимоотношений (формальные и неформальные связи, стиль руководства и т. д.).

Обобщая вышеуказанное, сущностью социальной адаптации следует считать согласование потребностей индивида с потребностями социальной среды, в которой он находится. Социально-профессиональной адаптации к условиям педагогического ВУЗа, представляющей собой процесс вхождения студента в образовательную среду педагогического университета для усвоения профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями образовательной среды, её культурой и т. д. С этих позиций структура социально-профессиональной адаптации к условиям педагогического вуза состоит из блоков, характеризующихся взаимодействия со старшеклассниками в общеобразовательном учреждении и педагогическом вузе, первокурсниками в университете, качество которой зависит от:

- *условий проведения социально-профессиональной адаптации, которые изменяются в зависимости от изменения объекта исследования (условий окружающей социальной среды, субъектов, участвующих в процессе, наличия в конкретных учебных заведениях концепции социально-профессиональной адаптации и др.);*
- *взаимодействия объектов между собой (пожелания учащихся, студентов, соответствие квалификации педагогов, взаимодействия и взаимосвязей традиционных форм школы и педвузов).*

#### **Библиографический список**

1. Багичева Ж. Б. Гендерный подход как условие адаптации студента к образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис... канд. пед. наук. – Махачкала, 2009. – 21с.
2. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988.
3. Редлих С. М. Социально-профессиональная адаптация начинающих педагогов. – Новокузнецк, 1999.
4. Рубин Л. Я. Студент глазами социолога. – Ростов-на-Дону, 1998.
5. Столяренко Л. Д. Педагогика и психология в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону, 2005.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНСКОГО ВЫСШЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Драгнев

Институт физического воспитания и спорта Луганского  
национального университета имени Тараса Шевченко,  
г. Луганск. Украина

**Summary.** In the article the looks of разных of scientists are examined to the concept „Professional becoming”, attention on consideration of new pedagogical problem of the professional becoming of future teacher of physical culture is accented in informatively-educational space.

**Key words:** professional becoming, future teachers of physical culture, informatively-educational space.

Начиная рассматривать профессиональное становление будущих учителей физической культуры в информационно-образовательном пространстве, следует указать, что эта проблема требует достаточно обстоятельного изучения с разных сторон её актуальности. Этот процесс имеет определённые особенности исходя из того, что профессиональное становление в информационно-образовательном пространстве нуждается сначала в изучении феномена профессионального становления вообще (рассматриваем как долговременный процесс) и феномена информационно-образовательного пространстве в Украине, которое постепенно будет формировать информационное мировоззрение всех специалистов вообще и будущих учителей физической культуры в частности.

Проблема профессионального становления будущего учителя физической культуры в информационно-образовательном пространстве остро выражена рядом факторов, которые обусловили необходимость пересмотра приоритетов в системе профессиональной подготовки специалистов по физической культуре. **Во-первых**, это связано с трансформацией массовой информатизации, которая происходит во всём мире, в частности в Украине, в компьютеризацию учебного процесса во всех учебных заведениях I–IV уровней аккредитации. Это характеризуется применением информационных технологий в профессиональной подготовке будущего специалиста той или другой отрасли. Успешность модернизации учебного процесса в значительной мере определяется технологической подготовленностью к перестройке национальной системы физического воспитания в Украине, личным отношением как преподавателей, так и студенческой молодёжи к компьютеризации учебного процесса. **Во-вторых** – модернизация отрасли «Физическое воспитание, спорт и здоровье человека» состоит из мировоззренческих, инновационно-педагогических, информационно-образовательных изменений в национальной системе физического воспитания, которые обусловлены значительными технологиче-

скими достижениями учёных в конце XX и в начале XXI веков, принципиально изменив мировоззренческие позиции всех участников учебного процесса высшего учебного заведения. **В-третьих**, самым существенным признаком инновационных процессов, которые происходят сегодня в высших учебных заведениях Украины, Институтах и факультетах физического воспитания и спорта, является острая потребность в высококвалифицированных специалистах по физической культуре и спорту, какие могли бы отлично владеть персональным компьютером. Разработчиками образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональной программы бакалавра физического воспитания и спорта уделяется значительное внимание наполнению социально-личностных, инструментальных, научных и профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры. Делается акцент на овладении современной научно-исследовательской и учебно-методической информацией, используя сеть Internet; развитии навыков использования программных средств, информационных продуктов в соответствии с заданиями, которые появляются перед будущим учителем физической культуры в информационно-образовательном пространстве.

В Белой книге национального образования Украины отмечается, что «информатизация и компьютеризация образования предусматривает и катализирует общие процессы развития общества и образования. При этом существенные специфические черты приобретают основные составляющие образовательных систем: содержание образования, методы, средства и технологии обучения, организации образования, главные учебные ресурсы этих систем: (информационные, материально-технические и энергетические). Существенных изменений требуют и приобретают системы управления, а также законодательное, нормативно-правовое обеспечение процесса информатизации образования» [1, с. 48].

Мы считаем, что должно осуществляться моделирование информационных сред, которое поможет профессиональному становлению будущего учителя физической культуры именно в информационно-образовательном пространстве, которое выступает, по нашему мнению, интегрированной характеристикой и частью информационного общества Украины.

#### **Библиографический список**

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.

# ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Н. В. Панова

Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, г. Санкт-Петербург, Россия

**Summary.** The article considers the role of personal self-development of the teacher in the context of professional life. Internal conditions of due process of self-development of the teacher, his activity and essential basics of personal fulfillment. Professional individual style extends the time limits the life of a teacher, self-efficacy, maturity, defining the spiritual culture in general.

**Key words:** self-development, self-actualization, the activity self-efficacy, professional personal style, spiritual culture.

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические изменения на основе приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации представляют собой комплекс взаимоувязанных мероприятий в структуре, содержании и технологиях образования, которые оказывают влияние на все стороны личностного развития и взаимосвязи человека с окружающим миром. Кардинальность перемен настолько велика, что не может не сказаться в том числе и на профессиональной жизни педагога. Сегодняшняя социальная ситуация требует от педагога активности, устойчивости к социальным изменениям в сочетании с самореализованностью.

В большинстве случаев на практике и в теоретическом анализе изучаются тенденции педагогического процесса, которые способствуют гармонии различных сторон и возможностям общества. Возникает необходимость определения приоритетов стратегий личностного и профессионального развития педагога, в соотношениях и сопоставляемых категориях.

Освоение профессиональной жизни педагогом, делает неизбежной трансформацию внутренних условий деятельности, которые всегда имеют нестандартный характер. Результатом данного процесса является развитие целостности человека, его биологической и социальной природы личности и субъектности, единства физического, психического и социального развития.

При рассмотрении социальной сущности деятельности педагога как субъекта труда, субъекта познания, коммуникации и управления важным оказываются понимание профессионального саморазвития.

**Профессиональное саморазвитие педагога** основано на проблеме самореализации личности (В. Франкл, Л. А. Анцыферова, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков и др.) и требует пересмотра понимания и наполнения понятия самореализации новым содержанием.

В содержательном аспекте самореализации возникает необходимость расширения понятия «*активность*», которая проявляется не только в индивидуальном характере педагога, но и его взаимодействия в образовательной среде, в конструировании образа мира [7]. Педагог

играет активную роль в собственном существовании, осознании собственного будущего. На состояние активности педагога оказывают большое влияние социальные условия, которые способствуют понижению или повышению его общего тонуса. Перенесённые различного рода неприятности и огорчения в профессиональной деятельности существенно способствуют снижению процесса самореализации [8].

Осуществление **личностной самореализации** при этом является результатом конструирования социальной реальности, которая базируется на факторах активности и самоэффективности, находя истоки в концепции самоактуализации и самореализации (Д. А. Леонтьев [3]). Одним из объективных параметров личностной самореализации служит совпадение, сочетание желаемых и достигнутых целей и ценностей. Фактор эмоциональной стабильности связан с приближением к жизненно важным смыслам и положительным социальным переживаниям, которые соотносятся с нормами, эталонами и ценностями ближайшего окружения.

Личностная самореализация соответствует достижениям значимых ценностей и профессиональной самореализации и может соотноситься между собой в процессе социализации. Наиболее значимыми личностными факторами, влияющими на профессиональную самореализацию, являются **самоэффективность**, гибкость поведения в педагогической деятельности.

Самореализация и самоактуализация соотносятся с процессами социализации и профессионализации и с близким по смыслу процессом становления профессиональной идентичности. Среди показателей личностной самореализации могут рассматриваться: достижение значимых целей, осознание и реализация ведущих ценностей и смыслов, карьерный рост.

Основание для прогноза успешной профессиональной самореализации является самоэффективность, мотивация достижения и гибкость поведения в общении.

**Самоэффективность** выступает системообразующим качеством, которое проявляется в умении организовать свою деятельность и достичь успеха во взаимодействии с окружающими. Она обуславливает стремление к повышению результативности профессиональной деятельности, влияет на профессиональную самореализацию, которая проявляется в умении организовать свою деятельность и достичь успеха во взаимодействии с окружающими, где гибкость поведения обеспечивает эффективное межличностное и профессиональное взаимодействие, стимулирует развитие потребности к профессиональному росту. Способы построения профессиональной деятельности опосредуются социальными представлениями, ценностными ориентациями и эталонами. Их содержание определяется культурой и общественными установками, идеологией общества, в котором живёт человек [1].

Сопряжение линий личностного и профессионального развития не всегда является явными и гармонично сочетающимся между собой. При анализе разных составляющих самореализации особенно отчётливо проявляется объективные движущие силы этого процесса и критерии её успешности.

Критерием **успешности профессиональной самореализации** может служить карьерный рост, позволяющий утверждать наличие профессиональной компетентности педагога, уровень удовлетворённости результатом своей профессиональной деятельности. Конечным итогом **профессиональной самореализации** является индивидуализация деятельности, наполнение её реальным смыслом, создание социально значимого продукта, воплощение своей уникальности в социуме. Гармоничное сочетание личностной и профессиональной самореализации обусловлено отсутствием конфликта между ценностями личной жизни с одной стороны и ценностями карьеры с другой [4]. Расширение и углубление знаний о взаимосвязи двух линий в развитии человека – **личностно-экзистенциальной** и **профессионально-деятельностной** проявляются в стремлении к личностному и профессиональному развитию.

Направленность на профессиональную сферу является важным показателем гармоничного сочетания карьерного роста и обретения смысла жизни, который имеет ряд этапов профессионального развития.

*Этапность* профессионального развития определяется критериями освоения профессиональных норм и требований, качественным выполнением профессиональных функций, наличием индивидуального стиля деятельности, социального признания.

*Временные границы* каждого этапа определяются, с одной стороны, индивидуально-психологическими свойствами педагога, а с другой, – спецификой конкретных условий его жизнедеятельности. Условия жизнедеятельности задают форму социально одобряемых профессиональных достижений педагога.

*Психологический возраст* – аспект самосознания, связанный с представлениями о времени, где особое значение имеет возможность регулировать психологический возраст. Субъективно педагог может ощущать себя моложе или старше календарного возраста в зависимости от темперамента, характера, эмоциональности, состояния здоровья и самочувствия, обстоятельств его жизнедеятельности, внешних по отношению к нему обстоятельств. Педагог не только стареет в психологическом времени, но может и молодеть за счёт **увеличения психологического будущего** или уменьшения психологического прошлого. Возможность в любом хронологическом возрасте выйти за пределы его фатальной неопределённости, изменить психологически личность в возрастной градации возможно усилиями самого педагога.

Активный преобразующий характер деятельности педагога проявляется не только в отношении к профессиональной деятельности, обучения но и в отношении к самому себе [2], выступая, тем самым, основным механизмом психологического развития личности. Педагогическая профессия может составлять главный смысл жизни учителя, однако в ряде случаев значимость педагогической профессии является периферическим компонентом структурной иерархии смысла жизни. Утрата личностного смысла для педагога снижает интерес к педагогической работе. Активность определяется тем, какие компоненты личностной сферы педагога примут участие в регулиро-

вании профессионального поведения, что предполагает реализацию потенциальных возможностей.

*Профессиональный индивидуальный стиль* может существенно компенсировать, нейтрализовать природные недостатки педагога. Например, если низкая жизненная значимость профессиональной деятельности для педагога с большим стажем сочетается с высоким уровнем эмоционального выгорания, то могут проявляться психосоматические и психовегетативные нарушения. Самые высокие показатели наличия проблем – у педагогов со стажем свыше 15 лет, а также у педагогов первой и высшей категорий. Психологический комфорт – главное условие благополучия, ощущение собственной необходимости и незаменимости играет большую роль, когда он чувствует себя защищённым [5].

Зрелый педагог не только сохраняет жизнеспособность, но и участвует в её возрождении. Сохранившись в малом, укрепив свои ключевые внутренние позиции, он проявляет способность к обновлению, которая помогает ему добиваться успехов [6]. Педагог должен *постоянно изменяться* в тени своего экзистенциального риска. Он эволюционирует, духовно насыщается. В зрелом возрасте педагога ведущей деятельностью можно считать максимальную реализацию его сущностных сил, в самом широком смысле, социальные (моральные), нравственные (духовные), ментальные и многие другие достижения в развитии взрослого педагога. В процессах взаимодействия педагога формируются нравственные качества, происходит совершенствование его личности. Истоки социальности и духовности педагога вырастают из интересов общества, совокупности моральных требований, которые характеризуются взаимосвязью и системностью. Соблюдение или нарушение моральных запросов, обычаев и норм, оказывает огромное эмоциональное воздействие на педагога, влияют на педагогическое долголетие в целом.

*Духовная культура* педагога создаёт личностно значимые условия, способствующие проявлению духовности. Освоение духовной культуры определяет содержание морального сознания педагога с большим стажем. Духовность как свойство личности является фундаментальным качеством педагога. В зрелой жизни человек достигает пиков духовности в моменты наивысших творческих достижений или жертвенных поступков, исполненных любви к другим, во имя веры в свои идеалы.

Таким образом, личностное и профессиональное саморазвитие педагога в контексте профессиональной жизни требует изучения проявлений профессиональной самореализации в разнообразных проявлениях духовной культуры педагога.

#### **Библиографический список**

1. Богатырёва О. О. Личностные факторы профессиональной самореализации: автореф. – М. – С. 12–24.
2. Бодалёв А. А., Деркач А. А., Лаптев Л. Г. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом. – М.: Институт психотерапии, 2006. – 629 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. – М: Смысл, 2003. – 487 с.

4. Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности: монография. – М.: МЭЛИ, 2007. – с.
5. Панова Н. В. Педагогическое долголетие: монография. – СПб: СПб АППО, 2007.– 444 с.
6. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога: монография. – СПб: СПб ИПКСПО, 2007. – 244 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000.
8. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Апрель–Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В. Р. Папоян**

**Ереванский государственный университет,  
г. Ереван, Армения**

**Summary.** The analysis of the leading tendencies of the world educational strategy makes it possible to assume, that the professional competence is connected with the social and professional functions of the person. The growth of the professional competence of lecturers will ensure the development of the professional and personal qualities of all the subjects of educational process. Professional competence is a totality of cognitive and intellectual, communicative, motivational and regulative components.

**Key words:** professional competence, self-actualization, pedagogical orientation, pedagogical targeting, pedagogical thinking, pedagogical reflection, pedagogical tact.

В ходе осознания новой образовательной парадигмы становится очевидной необходимость использования надёжного критерия, позволяющего оценить ресурсные составляющие человеческого потенциала. В профессиональном образовании приоритетным направлением является формирование многоуровневой системы непрерывного профессионального образования специалиста на основе преемственности государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ, что не только усилит единство и взаимосвязь всех уровней образования, но и позволит усовершенствовать её. Цель непрерывного образования – это расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих вузовское обучение. Главную роль в становлении будущего специалиста играет, прежде всего, педагог-профессионал. Только компетентный педагог, осознающий необходимость и суть содержания современных образовательных результатов, способен преобразовать свою деятельность, направив её, прежде всего, на достижение новых образовательных результатов теми, кого он обучает. И основная проблема, на наш взгляд, состоит не столько в том, что должно быть достигнуто – это отражено в образовательных стандартах профессионального образования и квалификационных характеристиках, но также и в том, как обеспечивается достижение заданных целей. Это актуально ещё и в силу того, что ежегодно в учреждения начального профессионального образо-

вания приходит всё больше выпускников общеобразовательных учреждений, не мотивированных на получение рабочей профессии.

Основная социальная ценность образования связана с подготовкой высококвалифицированных и компетентных специалистов, способных решать широкий спектр профессиональных и социально значимых задач, определяемых конкретно-историческими условиями того или иного государства. Личностная ценность образования основана на необходимости реализации человеком его многообразных потребностей, включая и познавательную, а также стремление к полному раскрытию всех имеющихся у него способностей независимо от возраста. Последнее непосредственно согласуется с идеями гуманистического подхода, завоевавшего всё больше сторонников образования, в том числе и в нашей стране [2].

Анализ ведущих тенденций мировой образовательной стратегии позволяет предположить, что таким критерием в современном обществе и может служить компетентность, сферы которой наиболее связаны с социальными и профессиональными функциями человека. Так, в процессе обучения у профессионала формируются необходимые для практической деятельности функции, знания и умения выполнять определённый вид работы. В качестве базовых единиц компетентности выступают ключевые компетенции (совокупность взаимосвязанных функциональных качеств, нормативно задаваемых по отношению к определённому кругу процессов и явлений, например, стандартом в обучении). Как общесистемная качественная характеристика личности, компетентность в генезисе соотносится с разносторонне разработанным в отечественной педагогической теории и практике понятием готовности к деятельности [8].

Сегодня научно обосновано, что успешная адаптация личности в условиях жёсткой конкуренции и развития рыночных отношений обусловливается развитием таких качеств человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, а эти качества детерминируют формирование профессиональной компетентности и возможность профессиональной самореализации [1, 6]. Понимание профессиональной компетентности у различных исследователей в целом сводится к интегрированному определению этого феномена как «сложного системно организованного качества внутреннего мира человека, личностно-субъективных обретений индивида на жизненном пути, проявляемых как социально-личностные качества, прежде всего в профессиональной деятельности, предназначенных для эффективного выполнения трудовых задач. Профессиональная компетентность является совокупностью когнитивно-интеллектуального, коммуникативного, мотивационно-регулятивного компонентов, дающих субъекту возможность решать профессиональные задачи» [7].

Успешное психолого-педагогическое взаимодействие и эффективность образовательного процесса зависят от личности, профессиональной компетенции и культуры самого педагога, его социального самочувствия и статуса в обществе. Заметим, что личные качества преподавателя могут содействовать или препятствовать продуктивному решению педагогических задач. Личность преподавателя характеризу-

ется педагогической направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов, которые определяются его убеждениями, взглядами, склонностями, интересами и обуславливают поведение, отношение к профессии и к личности обучаемого. Отсюда можно выявить профессионально значимые качества (ПЗК) преподавателя: педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексивность, педагогический такт.

В отечественной и зарубежной литературе наряду с термином «компетентность», охватывающим многие стороны личности и профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина, Ю. Г. Татур, Дж. Равен, Т. Ю. Базаров, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Д. В. Пузанков, И. А. Зимняя), употребляются смежные с ним понятия – «профессионализм», «квалификация», «профессиональная компетентность», «профессиональное качество», «педагогическая культура», «педагогическая образованность» и другие. Несомненно, что компетентность – многоуровневое образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера. Это сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, включающих в себя знания и умения. Формируется связь и с глубинными свойствами личности – с потребностью в общении, уверенностью в себе и самооценкой. Компетентность включает в себя такие характеристики, как интегральное соответствие личности решаемым задачам, количество и качество решённых задач, результативность и успех в проблемных ситуациях. Сюда добавляется и знание последствий применения конкретных способов воздействия и их эффективности. Компетентность имеет свои функции: познавательную, регулятивную, функцию контроля и оценки, самооценки. Профессиональную компетентность определяют как интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, ПК, психологическую готовность. В настоящее время отсутствует однозначный подход к определению понятия «профессиональная компетентность».

Термин «самореализация» часто является синонимом «реализации своих возможностей» и «самоактуализации». Все они описывают очень близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутреннюю тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу) [3].

По мнению некоторых отечественных психологов, термин «самореализация» обычно употребляется в качестве более общего по отношению к «самоактуализации», «самоутверждению», «саморазвитию» и др.. И. Б. Дерманова и Л. А. Коростылёва находят следующее различие в терминах «самореализация» и «самоактуализация»: термин «самоактуализация» предполагает акцент на протекании соответствующего процесса скорее во внутреннем плане личности, а «самореализация» – в

большей степени во внешнем. Самоактуализация – это всегда актуализация [3, с. 21–22].

К основным сферам самореализации относят, прежде всего, профессиональную сферу (в том числе образовательную) и сферу личной жизни. Самореализация – неотъемлемый атрибут развития личности взрослого человека, раскрытия и осуществления его потенций. Самореализация личности в обществе является двусторонней. Реализуя свои потребности, замыслы и планы, субъект не только развивает самого себя, но также влияет на ближайшее окружение и одновременно вносит свой вклад в жизнь общества. Профессиональная деятельность становится важнейшим условием и сферой проявления индивидуальности. Если профессиональная деятельность занимает периферическое место в структуре смысложизненных ориентаций, возникает диссонанс между требованиями профессии и проявлениями индивидуальности. Человек не справляется с требованиями профессии, либо их реализация сопровождается чрезмерным напряжением сил и так называемым эмоциональным «выгоранием».

С учётом возраста субъекта и проживаемого им этапа собственной жизни ключевыми феноменами профессиональной самореализации являются: выбор учебного заведения или места работы (профессиональное самоопределение), последующие выборы вида и направленности деятельности, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности.

Таким образом, успешная самореализация в профессии предполагает: неслучайный выбор места учёбы и последующей работы, постоянный профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности, а также удовлетворённость тем, как складываются профессиональная жизнь и карьера. Самореализация личности носит индивидуальный характер. Особенности личности (ценности, установки, интересы и пр.) непосредственно влияют на продуктивность процесса самореализации.

Надёжным критерием профессиональной самореализации может считаться удовлетворённость человека своей профессиональной деятельностью. Причём чувство удовлетворения результатом и процессом его достижения сопряжено «с удовлетворением собой, тем, что смог сделать; принятием жизни; состоянием гармонии с собой и окружающим миром; подъёмом сил; интересом к жизни» [5, с. 22]. Чем в большей степени самореализуется человек, тем чаще он испытывает положительные эмоции, тем полнее переживает удовлетворённость жизнью в целом.

Подготовка к профессиональной деятельности включает не только приобретение определённых знаний и умений, но и модификацию мотивационной системы, смысловых структур, развитие профессионально важных личностных качеств. Основа эффективного профессионального развития будущего специалиста и его успешная самореализация в трудовой деятельности выражается в структуре профессиональной компетентности, становлению которой и призвано способствовать непрерывное психолого-педагогическое образование.

Особо важно отметить именно системное рассмотрение понятия профессиональной компетентности. Это не просто проявление тех или иных способностей, знаний в соответствующей профессиональной сфере, а наличие также навыков и умений эффективного общения.

Однако большие затраты энергии, связанные с достижением высокого уровня профессиональной компетентности, постоянное напряжение в связи с поддержанием себя в форме конкурентоспособности, часто вызывают некоторые изменения личностных характеристик. Настоящего профессионала отличают повышенные требования к себе, к коллегам, критичность, неприятие любых факторов, препятствующих процессу деятельности, добровольное сужение круга интересов, общения, выработка особого типа мышления, связанного с узостью и глубиной подхода к своему предмету труда [1].

При рассмотрении вопроса о факторах, влияющих на процесс профессиональной самореализации, обычно выделяют группу внешних, не зависящих от человека факторов, связанных с объективными условиями среды, в которой находится специалист, и группу внутренних факторов, зависящих от человека и отражающих субъективные потенциалы человека.

С точки зрения психологии особый интерес представляют внутренние факторы, опосредованно или непосредственно влияющие на процесс профессиональной самореализации. К внутренним факторам, непосредственно влияющим на процесс профессиональной самореализации, относят самосознание, системное и творческое мышление, мотивационную сферу личности. Знание и понимание себя, возможность раскрытия в себе потенциала, необходимого для самореализации, связаны с развитым самосознанием. Творческое мышление обеспечивает возможность развития, способствует принятию нестандартных решений в стандартных ситуациях, помогает увидеть в общеизвестном новые грани. Системное же мышление позволяет подходить к проблеме в глобальном масштабе, оценивать собственную деятельность с точки зрения её значимости в мировом прогрессе. Наконец, мотивация на реализацию себя в профессиональной деятельности на фоне развитой эмоционально-волевой сферы обеспечивает формирование профессиональных целей, направленности личности на достижение успехов на фоне постоянной работы над собой. Следует учитывать тот факт, что если профессиональная мотивация деформируется или терпит крах, то нарушается и вся система мотивации человека в целом. Наступает утрата смыслов жизни, личностная драма [4]. Профессиональная компетентность предполагает совместную коллективную деятельность специалистов смежных областей. Для успешной инновационной профессиональной деятельности наряду со специальной и управленческой компетентностью всё большую роль играет уровень развития у специалистов и руководителей социально-психологической, дифференциально-психологической, аутопсихологической и акмеологической компетентности.

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что профессиональная компетентность интегрирует психологические свойства личности, мотивы, способности, знания, умения, деловые и личностные качества и является ведущим показателем результата профессионального образования. Повышение профессиональной компетентности преподавателей обеспечит развитие профессиональных и личностных качеств всех субъектов образовательного процесса, а значит не только повышет качество образования, но и обеспечит профессиональное становление личности обучающихся, их профессиональную адаптацию в обществе.

### Библиографический список

1. Амирян С. С., Мурадян Е. Б. Профессиональная компетентность как фактор самореализации и психологической безопасности личности // Вестник ЕГУ. – №131.4. – Ереван, 2010. – С. 57–62.
2. Берберян А. С. Прогностическое значение экзистенциально-гуманистической концепции для сферы высшего образования в Армении // Психология и жизнь. – Ереван, 2009. – С.111–116.
3. Дерманова И. Б., Коростылева Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1977. – С. 20–37.
4. Забродин Ю. М., Бадмаев С. В. Психология управления: учебное пособие. – М.: ИПКгосслужбы, 2008. – С. 73.
5. Коростылева Л. А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 2. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1998. – С. 19–33.
6. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под науч. ред. Е. В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2009. – С. 4–33.
7. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябкиной. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – С. 321.
8. Царьков В. В. Педагогическая составляющая в структуре компетентности будущего психолога, автореферат. – М, 2009.

## РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. А. Денисова

Тобольская государственная социально-педагогическая  
академия им. Д. И. Менделеева, г. Тобольск, Россия

**Summary.** The article deals with the psychological problems of professional high school teachers. Examines the role of creativity in research activities high school teachers. And the disclosure of the concept of reflection as a factor contributing to the manifestation of creativity in research activities high school teachers.

**Key words:** reflection, creativity, research activities, work experience, value-semantic horizon, changing the "I-position".

Анализ состояния современного образования свидетельствует о необходимости обоснованной системы деятельности учебного заведе-

ния, ориентированной не столько на его сохранение и функционирование, сколько на перспективные направления развития. Такая ориентация выводит на первый план организацию научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская работа является одним из определяющих факторов развития учебного заведения. От неё зависит и уровень преподавания, и творческий настрой коллектива, и связь обучения с современной наукой, общественной и экономической жизнью [3].

Научно-исследовательская деятельность – процесс творческий, поэтому заставить заниматься исследованием педагога невозможно. Если управление будет строиться на силовых методах, то его результаты будут носить конфликтный характер и порождать социальное напряжение. Значит, управление научно-исследовательской деятельностью педагогического коллектива должно носить диалоговый характер. В этих условиях важнейшей задачей руководителя будет привлечение педагогов к индивидуальным или коллективным исследованиям, стимулирование их творческой активности.

В инновационном учебном заведении научно-исследовательская деятельность преподавателей является одним из стержневых направлений [2]. В связи с этим остро встаёт вопрос об изучении факторов, оптимизирующих научно-исследовательскую работу преподавателей высшей школы. Изучением данной проблемы занимались многие учёные, как зарубежные, так и отечественные. Среди них М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, З. Ф. Есарева, В. С. Лазарев, П. И. Третьяков. А также, такие зарубежные ученые, как, М. Петри, А. Николлса, К. Ангеловски и многие другие.

Работы и научные труды учёных позволяют составить общее представление о самом процессе научно-исследовательской деятельности, а также представление о роли научно-исследовательской деятельности в развитии и становлении профессионализма педагога, и учебного заведения в целом. Но, несмотря на это, до сих пор ещё не вставал вопрос о том, какое влияние на оптимизацию научно-исследовательской деятельности педагога оказывает креативное мышление. Ведь научно-исследовательская деятельность, по сути своей, процесс творческий, который невозможен без участия креативных компонентов [3].

Проблема креативности традиционно рассматривается в рамках психологии творчества, психологии субъекта, психологии личности и индивидуальности, психологии одарённости. Но, несмотря на то, что накоплен большой и содержательный материал по изучению креативности, который дал определённые результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, единой и строгой теории креативности до сих пор не существует, как и не существует одинакового её определения и всеми признанных методик, диагностирующих данную способность.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Креативность – это способность порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации [1].

Несомненно встаёт вопрос о том, что способствует развитию креативности преподавателей высшей школы, а следовательно и оптимизации их научно-исследовательской деятельности. Учёные выделяют всевозможные факторы, способствующие развитию креативности. Среди таких факторов выделяют опыт, талант, умения, свойства личности и многое другое. Мы же считаем, что рефлексия является неотъемлемым фактором, который также способствует развитию и оптимизации креативности преподавателей.

А. С. Шаров говорит о том, что творческий человек – это не только тот, который изобретает или делает что-то новое и оригинальное, а более всего тот, кто стремится овладеть собственным поведением и собственной психической деятельностью [7]. Другими словами, это касается совершенствования механизмов саморегуляции и в самоконтроля, которое только и возможно посредством рефлексии по отношению к конкретной деятельности, к собственным действиям, связанным с этой деятельностью. Деятельность этого механизма направлена не только на достижение конкретного результата, но и на выработку различного рода внутренних регуляторных схем, позволяющих все более эффективно организовывать свои мыслительные процессы. Рефлексивность научно-исследовательской деятельности находит своё отражение и в том, что человек в процессе поиска активно строит те средства, с помощью которых возможна регуляция научно-исследовательской деятельности, т. е. свои гипотезы, антиципирующие схемы, модели [7].

Что же такое рефлексия и какое влияние на становление и развитие креативности в научно-исследовательской деятельности она оказывает?

С. Ю. Степанов под рефлексией понимает "способность встать в позицию "наблюдателя", "исследователя" или "контролера" по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям", а также "способность встать в позицию исследователя по отношению к другому "персонажу", его действиям и мыслям" [6].

В работе А. В. Карпова рефлексия рассматривается в составе цепочки "норма – реализация – затруднение в реализации – рефлексия – ситуационное и включенное корректирование нормы – реализация изменения нормы" [4]. Здесь креативность может проявиться как фаза рефлексии, следующая за затруднением реализации и перебором известных способов выхода из подобных ситуаций, в которой генерируется новый вариант ответа на возникшее затруднение, в отличие от известных субъекту и, может быть, ранее опробованных вариантов. Примером такого процесса может служить шахматная игра. Перебор известных вариантов ответа не обязателен, так как множество известных вариантов может оказаться пустым. В работе Г. П. Щедровицкого приводится трактовка рассматриваемого феномена как контекстной рефлексии – в её связи с внешним контекстом – позицией и задачами исследователя, осуществляющего рефлексию, выбором средств рефлексивного описания, способами использования рефлексивных описаний и другими моментами [8]. При этом рефлексия перестаёт пониматься как автономная способность человека или механизм развития деятельности, независимый от жизненного контекста.

Эта последняя трактовка наглядно показывает, что креативность имеет возможность весьма разнообразных и многоплановых проявлений в процессе рефлексии.

Благодаря свойству рефлексивности, человек понимает и осознаёт свою уникальность в мире. Чем больше осознаётся им эта уникальность, тем больше возникает желание её реализации в каком-либо виде деятельности [4]. В свою очередь, креативный подход к любому виду деятельности, влечёт за собой более полную реализацию осознанной уникальности, и у человека возникает чувство полной удовлетворённости от проделанной работы. Данный вывод позволяет нам составить схему:

рефлексивность → осознанность уникальности → реализация уникальности → креативность → оптимизация научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, рефлексивность влечёт за собой чувство осознанности своей уникальности, что способствует реализации этой уникальности. А более полная реализация уникальности возможна при использовании креативного подхода в любом виде деятельности.

Опираясь на научные труды И. Н. Семёнова, можно выделить ещё один аспект проявления рефлексии в креативности [5]. Рефлексия, по его мнению, это сложный психический процесс, в результате которого происходит вхождение субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию. Любая конфликтная ситуация, внешняя или внутренняя, влечёт за собой желание к её разрешению. Креативный подход к разрешению любого конфликта создаёт для человека чувство удовлетворённости и полноценного разрешения проблемы. Данное утверждение позволяет составить следующую схему:

рефлексивность → проблемно-конфликтная ситуация → желание разрешить проблемно-конфликтную ситуацию → креативность → оптимизация научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, рефлексия оказывает непосредственное воздействие на проявление креативности преподавателей, и более того является фактором, способствующим оптимизации креативности. Рефлексия – это некий механизм, заставляющий личность мыслить и действовать креативно [4].

Перечисляя всё вышесказанное, зададим вопрос, почему не во всех случаях, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, преподаватели подходят творчески к данному процессу. Ведь мы говорим о том, что рефлексия порождает креативность, а та в свою очередь оптимизирует научно-исследовательскую деятельность преподавателей. Объяснение этому процессу есть в работах А. С. Шарова, который выделяет три вида рефлексии, порождающей креативность: полагающая, абстрагирующая и внешняя рефлексия. Креативность проявляется в научно-исследовательской деятельности, как и в любой другой, лишь в том случае, если сразу три вида рефлексии имеют наивысшее развитие. Полагающая рефлексия – это некая «работа с опытом», абстрагирующая рефлексия – это превращение личностных качеств, внешняя рефлексия – это обживание ценностно-смыслового горизонта.

Рассмотрим каждую из видов рефлексии более подробно. Первый вид рефлексии, порождающий креативность в научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы, – это полагающая рефлексия; к которой приводит работа с опытом – это организация ценностно-смыслового пространства внутреннего мира. Креативность – это постоянная внутренняя работа (активность) "Я" в плане воображения, где "Я" как ценностная позиция (или конструкт) пытается целостно и рефлексивно собрать себя в чём-то [7]. Длительное накопление особым образом организованного понятийного опыта, а также с накоплением компонентов метакогнитивного опыта. Грабер пишет, что креативность – это то, что конструируется внутри в результате напряжённых личных усилий, в результате чего происходит "кристаллизация опыта". Значит, креативность – по Х. Граберу – это длительное накопление и дифференциация полезного для области опыта, в результате чего происходит работа с опытом в виде «кристаллизации опыта».

Второй вид рефлексии, порождающий креативность в научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы, – это внешняя рефлексия, к которой приводит обживание ценностно-смыслового горизонта. В результате жизненной установки и организации ценностно-смыслового опыта формируется ценностно-смысловой горизонт. Для творчества необходимо настроиться на вхождение и движение в ценностно-смысловом горизонте, войти и освоить этот горизонт, включиться в него. Этот процесс получил название – преднастройка (интенциональные переживания). Эти переживания могут возникать в конфликте между традиционным и новым в каждом шаге креативного процесса, в самих идеях, в различных путях решения или предполагаемых продуктах. Также оно может создаваться между хаосом неопределённости и стремлением перейти на более высокий уровень организации и эффективности внутри индивидуальности или общества в целом [7].

Третий вид рефлексии, порождающий креативность в научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы – это абстрагирующая рефлексия, к которой приводит превращение (изменение) личностных качеств. За счёт интенциональных переживаний в креативной личности возникает превращение, изменение «Я-позиции», переход от одного горизонта к другому. В результате этого превращения происходит собирание «Я», т. е. формируются такие личностные качества, как спонтанность, интуиция, переживание экстаза и пограничных состояний, интенсивность творческого поиска, активность, склонность к риску, сложность, любознательность и воображение. Важная функция воображения – это смотреть на проблему (мир) глазами другого человека, всего человеческого рода. Большая роль в креативности отводится воображению, однако конкретное визуальное воображение отличается от визуальных воспоминаний и пространственной ориентации, оплотнение (разработка, толкование) смыслов, связей, которые делают возможным достижение чего-то, что возможно в процессе чтения, бесед, мечтаний и обживания, продумываний. В этот период ярко

проявляют себя две тенденции: погружение в процесс осмысления и освоения проблемы, а с другой стороны происходит мобилизация всех личностных ресурсов [7].

Таким образом, творчество возможно, если имеется синтетическая способность видеть проблемы в новом свете, к чему приводит абстрагирующая рефлексия.

Превращение – это, в сути своей, есть обживание (переживание, проживание и проигрывание) значимого другого, т. е. это проективно-рефлексивное переживание [7]. Предпосылки таланта проявляются в способности вживаться в природу в качестве одного из главных состояний, сопровождающих творчество любого художника, называет способность и потребность непрерывно идентифицироваться с разными персонажами, обитать во всяком существе. Творческие личности часто идентифицируют себя с другими личностями, им присуща высокая эмпатия, эмоциональная экспрессивность.

Таким образом, креативность научно-исследовательской деятельности преподавателей – это сложный процесс, который включает в свою структуру множество компонентов, каждый из которых оказывает положительное воздействие на становление и развитие определённого вида рефлексии: полагающей, абстрагирующей и внешней. Все эти компоненты – работа с опытом, превращение и ценностно-смысловой горизонт – независимо от того, какой вид рефлексии лежит в их основе, имеют взаимосвязь друг с другом. И только при прохождении всех компонентов, а значит при развитии трёх видов рефлексии, креативность проявляется в научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы.

### **Библиографический список**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Просвещение, 2000. – 272 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск.: Изд-во БГУ, 1978. – 543 с.
3. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Ленинградский университет, 1993. – 111 с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – 424 с.
5. Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–181.
6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
7. Шаров А. С. Рефлексия в развитии и становлении человека // Ежегодник РПО. Психология в системе наук. Междисциплинарные исследования. – М., 2002. – Вып. 1. – Т. 9. – С.47–49.
8. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47–54.

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВУЗОВСКИХ ФИЛИАЛОВ

А. Р. Манукян

Нальчикский филиал Краснодарского университета  
МВД РФ, г. Нальчик, Россия

**Summary.** The article discusses the improving ways of effective functioning of the university branches of the Ministry of Internal Affairs in Russian Federation. The most appropriate management model for such branches is polisubjective model. Introducing the means of information and communication in the training process allows you to activate the quality of education.

**Key words:** university branch, polisubjective management model, means of information and communication.

Актуальность исследования заключается в противоречии между качеством подготовки специалистов и новых профессиональных требований к ним, свертывания диверсификации (разнообразия) образовательных форм и услуг и необходимостью совершенствования функционирования вузовских филиалов в современных условиях регионализации и реформирования высшего образования. Процессы развития и функционирования филиалов вузов исследуются на примере одного из крупнейших регионов России – Южного Федерального округа и в частности образовательной деятельности Нальчикского филиала Краснодарского университета МВД РФ. Некоторыми положениями нашей работы можно считать следующее:

1. основополагающие тенденции становления и развития филиалов вузов России в контексте регионализации высшего профессионального образования включает в себя как позитивную (реальная возможность получения образования, наличие креативных явлений), так и негативную (сложившаяся система функционирования филиалов не всегда соответствует современным требованиям общества) функции.

2. Филиалы вузов демонстрируют различные стратегии функционирования – целедостиженческая, адаптивная, потребительская, а также управления – дивизиональная и полисубъектная. Наиболее эффективной является целедостиженческая стратегия функционирования филиала и дивизиональная модель управления качеством образования. Дивизиональная модель управления качества образования предполагает развитие системы внутреннего контроля и самооценки филиалов вузов.

3. Если для современных вузовских филиалов характерна дивизиональная модель управления, то для филиала МВД эффективнее полисубъектное управление развитием образовательным процессом. Полисубъектное управление развитием образовательной системой филиала вуза представляет собой процесс полипрофессионального взаимодействия всех субъектов управления образовательной системой, это культура управленческих отношений, направленная на реализацию качественного функционирования учебно-воспитательного процесса, совершенствование подготовки специалистов в соответствии с социальным заказом.

4. Совершенствование подготовки специалистов в филиалах МВД в рамках полисубъектного управления синтезируется из следующих компонентов: качество образовательной программы; качество деятельности преподавательского состава; качество средств информации и коммуникации.

5. Наиболее эффективными пути и средства генерирования этих компонентов являются модульно-рейтинговая система обучения, ориентированная на достижение требуемых актуальных компетенций, что позволяет реализовывать индивидуальные образовательные траектории, а также включать инновационные, коммуникативно-информационные формы организации образовательной деятельности.

## **МЕНЕДЖЕРАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ – ОСНОВА СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА ДПО**

**В. П. Ераносян**

**Педагогический институт Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия**

**Summary.** The article describes some of the issues of Russia's entry into the world educational space and the implementation of the strategy of the Bologna and Bruges-Copenhagen processes and changes in educational theory and practice of continuing professional education.

**Key words:** management, further professional education DPO, "UNESCO", strategy, globalization, regionalization, profile, rekurentnost, Network Department, "UNESCO", the concept, modernization.

В настоящее время в нашей стране идёт становление новой системы образования, ориентированной на вхождение России в мировое образовательное пространство и реализацию стратегии Болонского и Брюгге-Копенгагенского процессов, которые характеризуются существенными изменениями в педагогической теории и практике непрерывного профессионального образования.

Современная тенденция международного развития высшего и дополнительного образования свидетельствуют, что международное развитие в области ПК педагогических работников находит своё выражение в исследовании, организации экономического сотрудничества и развития (ОЕСД). Всё это отражает готовность общества к глобальным преобразованиям, которые во многом определяются степенью разработанности технологий и систем образования взрослых, их ориентацией на развитие личности, творческих способностей, профессиональной компетенции. Это связано, в первую очередь, с демографическим спадом в европейских странах и стремлением общества в повышении компетенции и профессионализма старшего поколения, а так же в поддержке экономического ресурса цивилизованных стран. В данном аспекте следует выделить Скандинавскую модель образования взрослых (Николая Грюндтвига), Венгерскую модель (аккредитация программ), а так же исследования института ЮНЕСКО. Наиболее

яркое проявление образования взрослых просматривается в системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров работников просвещения.

На основе теоретического и компаративистского анализа отечественной и зарубежной литературы выявляются идеи развития системы повышения квалификации в контексте непрерывного образования с учётом принципов глобализма, комплиментарности, рекуррентности. Изучаются и систематизируются основные подходы к развитию системы дополнительного профессионального образования, компонентом которого является повышение квалификации. В параллели с развитием концепций непрерывного образования, выдвинутых ЮНЕСКО, организационно-экономическое сотрудничество и развитие (ОЕСД) во второй половине XX в. активно содействовало продвижению и воплощению в жизнь идей рекуррентного образования – как стратегии, способной поддержать и в какой-то степени продублировать идеи непрерывного учения.

Учитывая современные требования к системе образования, ряд отечественных учёных обосновали необходимость смены парадигмы образования, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования, повышения квалификации, профессиональной переподготовки. В качестве одной из отвечающих времени парадигм может быть предложено непрерывное развитие человека в течение всей его жизни (В. В. Белич, А. С. Белкин, К. Я. Вазина, В. П. Владиславлев, Н. К. Сергеев, А. П. Ситник, Н. Ф. Талызина).

Это обстоятельство вызвало к жизни явление дополнительного профессионального образования взрослых, которое выступает частью массового непрерывного образования и не может рассматриваться вне его контекста. Важнейшие положения дополнительного профессионального образования отражены в следующей нормативно-правовой базе: Закон РФ «Об образовании»; Федеральный Закон «О дополнительном образовании» от 12 июля 2001 года; Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. Информационное письмо Министерства образования РФ от 05.12.2002 № 39-52-85 ИН/39-20; О программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. (Решение коллегии МО РФ от 11 июня 2002 г. № 1313; Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов» от 27.12.1995 № 12 (из положения ЮФУ по ДПО).

Осуществляемые и планируемые государством коренные перемены в содержании, структуре и способах образования требуют активного включения системы ДПО в подготовку педагогических кадров-управленцев и учителей – к осуществлению его модернизации.

В начале XXI века в связи с программами модернизации российской системы образования, вхождения в Болонский и Брюгге-Копенгагенский процессы актуализируются проблемы подготовки менеджеров образования (управленческих кадров) новой формации на следующих принципах: универсализации, реализации адаптивной стратегии хозяйствовании университетов в системе региональных

рынков научно-образовательных программ, развитие интегративных социокультурных функций университетов (В. Кинелёв).

В словаре «Профессиональное образование» дано определение менеджера образования: «Работники, профессионально осуществляющие функции управления образованием на основе современных научных методов руководства. Существуют три группы (уровня) менеджеров образования. К первой группе (высший уровень) относится административный персонал образовательных учреждений и органов управления образованием; вторую группу (средний уровень) составляют руководители методических, юридических, финансово-экономических служб системы образования; третья группа – учитель как организатор управления учебно-познавательной деятельностью учащихся».

Новый проект повышения квалификации менеджеров образования должен отличаться в системе непрерывного образования от сложившейся на сегодня практики тремя типичными признаками: 1) сущность: ориентация на пожизненный прогресс личности; 2) содержание: поступательное пожизненное обогащение творческого потенциала личности; 3) форма: чередования периодов учебной деятельности и трудовой занятости и, ориентированное на профессиональный рост, социальное продвижение и личностное развитие.

В процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования следует выделить два взаимодополняющих процесса развития системы образования: глобальный и региональный. В рамках глобального процесса интернационализация. А так же её возможности для отдельно взятого образовательного учреждения. В первую очередь акцент делается на развитие экономического взаимодействия, демократизации европейского сообщества, международной открытости, интернациональном характере научного знания, формировании международных стандартов качества, возможностей информационных технологий и т. д. В рамках процесса регионализации выделяют европеизацию, которая призвана добавить к национальному сознанию компоненты европейского сознания, не подменяя им особенности национальной культуры, идентификации и ментальности. Задача курсов повышения квалификации в рамках данного процесса – подчеркнуть роль региональной культурной идентичности и возможности вариативности профессиональной деятельности с учётом этих процессов: глобализации и регионализации.

В процессе проектирования миссии, содержания деятельности СЕТЕВОЙ КАФЕДРЫ ЮНЕСКО «МЕНЕДЖМЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРАХ: измерение «Европа–Юг–Юг– Евразия» использованы основные положения Среднесрочной стратегии ЮНЕСКО на 2008–2013 годы: достижение целей Образования для всех, сформулированных Декларацией тысячелетия; ориентирование деятельности на права человека; укрепление качественного образования и подготовки учителей, преподавателей вузов; поддержка стратегий в целях укрепления национального, субрегионального и регионального потенциала и

развития людских ресурсов, обеспечение тендерного равенства, формирование экспертных знаний, образование взрослых и неформальное образование, культура мира и межкультурное взаимопонимание и др. Измерение «Европа–Юг–Юг–Евразия» позволил Южному федеральному университету (ЮФУ) через деятельность данной сетевой кафедры позиционировать ЮФУ в макрорегионе.

*Основные направления деятельности сетевой кафедры «Менеджмент деятельности в образовательной, социокультурной и гуманитарной сферах: измерение «Европа–Юг–Юг–Евразия»* являются: развитие международного позиционирования ЮФУ через деятельность данной кафедры, развитие научных исследований в области глобального, международного образовательных гуманитарных, социокультурных систем; диссеминация.

*Задачи:*

1. Реализация образовательных и научных инициатив ООН, ЮНЕСКО посредством деятельности филиалов кафедр ЮНЕСКО «Подготовка и переподготовка специалистов в условиях рыночной экономики», «По правам человека и демократии»;

2. Создание экспериментальной площадки для апробации и внедрения инициативных проектов ООН и ЮНЕСКО, направленных на диссеминацию таких программ, как «Образование для всех», «Цели развития тысячелетия», «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития 2005–2014», 6 международная конференция KONFITEA VI 2009 г. (подготовка и реализация инициативных микро-проектов).

3. Разработка исследовательских проектов, образовательных программ по проблемам безопасной и толерантной среды и реализация основных идей ООН, в частности гуманитарной безопасности (университет Иордания).

*Направления деятельности:*

1. Инициативные проекты по программе Евросоюза Grudging IV: подпрограммы мигранты, беженцы, подготовка преподавателя для работы в интеркультурном пространстве Юга России.

2. Академическая политика: подготовка студентов и слушателей по специализации «Управление миграционными процессами (менеджмент организации).

3. Разработка инновационных программ в рамках кафедры-сети:

- Подготовка преподавателей ЮФУ на основе профессиональных и этических ценностей;
- Диалог с государством по проблемам антитеррора, безопасности социокультурной образовательной сферы;
- Образование взрослых, повышение квалификации и профессиональной подготовки как российско-европейская научно-образовательная программа;
- Теоретико-методологические и организационно-управленческие условия координации систем педагогического образования и повышения квалификации в славянских странах и Западной Европе.

*Профайл* кафедры управления образованием ПИ ЮФУ представляет:

- дополнительное профессиональное образование: профессиональная переподготовка и повышение квалификации;
- проектирование и функционирование учебно-методической и информационной инфраструктуры кафедры;
- развитие взаимодействия с органами образования и образовательными учреждениями на основе некоммерческого и социального партнёрства: договорные отношения с управлениями и отделами образования муниципальных образований;
- научно-исследовательская работа кафедры;
- коммуникативная деятельность кафедры в едином информационном пространстве;
- подготовка научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры;
- развитие филиала кафедры ЮНЕСКО.

В целях реализации программы дополнительного профессионального образования «Менеджмент в образовании» разработана система учебно-методического обеспечения в контексте теории целостности педагогического процесса (Л. М. Сухорукова, В. И. Мареев, В. А. Бережной). Под целостностью понимается общее свойство систем любой природы, характеризующее высокий уровень развития системы и её способность производить качественно новое (в случае ЕУМС – её способность обеспечить высокий уровень подготовки всех обучающихся). Главная цель ЕУМС – непрерывное совершенствование квалификации менеджеров.

Для эффективного управления деятельностью кафедры управления образованием в связи с сетевой организацией филиала кафедры ЮНЕСКО разработана *Концепция развития кафедры управления образованием по реализации основных положений модернизации российской системы образования, программ ЮНЕСКО «Образование для всех», «Декларации тысячелетия» ООН*. Повышение квалификации менеджеров образования предполагает единство двух направлений методической работы: научно-методической и учебно-методической. Научно-методическая направлена на создание новых принципов и методов эффективного управления процессом обучения слушателей; учебно-методическая работа направлена на текущее обеспечение и совершенствование форм и видов занятий со слушателями.

Учебный план ориентирован на слушателей, имеющих высшее образование, целью которого выступает профессиональная переподготовка; категория слушателей – руководители органов управления образования (резерва руководителей ОУ); реализуется в течение 1 года для слушателей, обучающихся без отрыва от производства, где: теоретическое обучение составляет – 16 недель (574 часа), учебная практика – 4 недели (150 часов), экзаменационная сессия – 6 недель (324 часа), итоговая государственная аттестация – 4 недели (216 часов), куда входят –

защита квалификационных работ и интегрированный экзамен «Менеджмент в образовании»; конференции – 26 часов.

Для всех дисциплин учебного плана, включая специальные дисциплины по выбору слушателей и дисциплины специализации, разработаны учебные программы. Учебные программы курса являются основным методическим руководством. Принципиальное отличие данной единой учебно-методической системы кафедры от имеющейся ранее предметно-ориентированной методической концепции состоит в попытке реализовать информационную ориентацию образования, опережающую характер его деятельностно-практической и культурологической составляющей, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность с принципом вариативности, практицизма и рекуррентности.

Это должно способствовать развитию ряда личностных профессионально-педагогических качеств слушателей:

1) когнитивные (познавательные) качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, и др.;

2) креативные (творческие) качества, вдохновлённость, прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) оргдеятельностные (методологические) качества – умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) коммуникативные качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с коллегами, учениками, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;

5) мировоззренческие качества, определяющие эмоционально-ценностные установки слушателя, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять своё место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т. п.

Выбор содержания и форм повышения квалификации должен происходить с учётом точной ориентации со своими функциональными и должностными обязанностями, так как в ОУ мы имеем разного вида администраторов образования: руководитель ОУ, заместитель руководителя по образовательной работе, заместитель руководителя по методической работе, воспитатель, учитель, психолог и др., в то же время предусмотреть, интегративные связи, обеспечивающие педагогическую кооперацию.

Для повышения квалификации педагогических кадров и с учётом основных концептуальных положений модели предложен разработанный и апробированный курс «Управление образовательным учреждением». В основу реализации учебно-тематического плана по курсу «Управление образовательным учреждением» принята разработанная система учебно-методического обеспечения в контексте теории целостности педагогического процесса (В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, А. М. Саранов).

Основная цель данного курса состоит в том, чтобы сформировать у слушателей профессионально-педагогическую культуру, и ориентирована она на: раскрытие сущности и основные принципы управления педагогическими системами; формирование понятия государственно-общественного характера управления системой образования; подготовку к творческой и управленческой деятельности; формирование основных целей модернизации образования в XXI столетии.

Данный учебно-тематический план и учебная программа были апробированы в процессе опытно-экспериментальной работы.

Изучения индекса удовлетворённости слушателей содержанием и методами проведения занятий дало следующие результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ факторов удовлетворённости обучением по учебному курсу «Управление образовательным учреждением»**

<b>Факторы</b>	<b>Контрольная группа %</b>	<b>Экспериментальная группа %</b>
<b>Организация учебного процесса</b>		
1. Содержание учебной информации	76 %	87 %
2. Технологии преподавания	60 %	70 %
3. Применение аудиовизуальных средств	53 %	85 %
4. Применение практикумов	64 %	90 %
5. Внедрение информационных технологий	56 %	90 %
<b>Организация самостоятельной работы</b>		
1. Формирование познавательных умений	52 %	67 %
2. Формирование проективных умений	76 %	87 %
3. Формирование аналитико-синтетических умений	53 %	65 %
4. Формирование организационных умений	12 %	50 %
5. Формирования конструктивных умений	56 %	80 %

Технология обучения состоит из некоторого множества элементов-модулей, служащих для квалификационных параметров обучаемого, последующего выбора необходимых средств воздействия для коррекции и развития.

Основными принципами и разработки технологии перехода и повышения квалификации педагогических кадров: гибкость и управляемость, т. е. возможность широкого маневрирования набором модулей в рамках технологического процесса обучения, а так же содержанием и действием самих модулей; результативность и целенаправленность ориентации модулей на достижение как локальных целей данного модуля, так и целей всего технологического процесса обучения в целом; современность и опережение.

На основе данных, полученных в процессе изучения личности слушателей в соответствии с основными положениями психологии и педагогики, мы осуществляли дифференцированный и личностно-ориентированный подходы к слушателям.

На основе данных теоретических идей и инновационной практики повышения квалификации управленческих и педагогических кадров спроектирована модель повышения квалификации педагогических кадров как структурного компонента дополнительного профессионального образования:

- установление квалификационных стандартов требований к повышению квалификации педагогических кадров города;
- установление профессионального поля деятельности педагогических кадров, в частности и управленческих кадров;
- вычленение профессиональных задач, решаемых педагогическими кадрами города;
- установление дополнительных требований к личностной и профессиональной подготовленности педагогических кадров;
- определение образовательных функций и соответствие направлений подготовки;
- проектирование содержания подготовки, установление взаимосвязей и взаимодействия образовательных единиц, построение системы содержания;
- программно-методическое обеспечения повышения квалификации педагогических кадров.

В настоящий момент коллективом преподавателей факультета, другими структурными подразделениями ПИ ЮФУ (Совет по качеству, учебно-методический совет) разработаны и реализуются образовательные программы повышения квалификации в области менеджмента.

Опыт подготовки менеджеров образования различных форм получил достаточно широкое распространение.

Управление повышением квалификации педагогических кадров следует рассматривать как задачу стратегического планирования и управления в системе ДПО ФПК и ППРО.

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века и обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам.

В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовность обучаться в течение всей жизни.

## Библиографический список

1. Акофф Р. Искусство решения проблем. – М.: Мир, 1982. – С. 80–82, С. 149–151.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. «Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК». – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 01 февраля 2007 года). – Новосибирск: Сибирский Университет. Издательство, 2007. – 62 с. (Кодексы и Законы России).
4. Громкова М. Т. Андрагогика: Теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования; учебное пособие для студентов ВУЗов (М. Т. Громкова). – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2005. – 495 с. (Серия «Высшее профессиональное образование: Педагогика»).

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Рогинская

Карельская государственная педагогическая академия,  
г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

**Summary.** The article is devoted to the problem of formation of professional and personal development of an educator on the stage of postgraduate education. The author considered factors of the educator's formation. The technology of an adult person's development is characterized as a process of gradual acquirement of professional experience.

**Key words:** a postgraduate education; the technology of an adult person's development; professional and personal development of an educator.

Современная экономика предъявляет высокие требования к профессионализму работников. Подготовка специалистов в системе профессионального образования в настоящее время осуществляется в логике компетентного подхода, который предполагает не только обладание определёнными знаниями, умениями и навыками, но и готовность и способность к их применению в различных производственных ситуациях. Работодатели всё активнее включаются в процесс определения содержания компетентностей специалистов как на этапе профессиональной подготовки в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях, так и на этапе повышения квалификации и переподготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Высокий уровень профессиональной подготовки позволяет специалисту претендовать на получение желаемого рабочего места. Чем более престижна и высоко оплачиваема профессия, тем жёстче конкурентная борьба, в ходе которой побеждает претендент, не только обладающий более высокой квалификацией, но и обладающий определёнными личностными качествами.

Предъявление определённых требований, как к профессиональным, так и личностным качествам, существует довольно давно. При отборе потенциального работника нередко на первое место выходили именно личностные качества, следуя принципу: научить профессиональным умениям и навыкам можно практически любого, это вопрос времени и методов обучения; а изменить личность взрослого человека очень трудно, а порой и невозможно. При собеседовании с потенциальными работниками менеджеры по персоналу обязательно выявляют наличие желаемых личностных качеств, которые при прочих равных условиях будут использованы человеком для повышения качества и эффективности труда. Прежде всего, это отношение специалиста к труду, ориентация и направленность на постоянное совершенствование, профессиональный рост, способность работать индивидуально и/или в команде, инициативность, добросовестность, исполнительность и т. д.

В зависимости от специфики труда к профессиональным и личностным качествам специалиста предъявляются и особые требования. Выделенные Е. А. Климовым типы профессий по отношению к предмету деятельности: «человек-техника», «человек-природа», «человек-символ», «человек-художественный образ», «человек-человек», позволяют систематизировать профессиональные и личностные качества, которые будут способствовать или препятствовать успешной профессиональной деятельности. В теории профессионального образования при описании необходимых качеств используется, по сути, идеальная модель специалиста. В реальности ни один из специалистов не подходит под теоретически разработанную идеальную модель, но, тем не менее, вполне успешно выполняет необходимые трудовые функции. Мы можем встретить специалиста, про которого можно сказать: он профессионал высокого уровня, но как человек, – невыносим. Бывает и наоборот: человек обладает прекрасными человеческими качествами (он добрый, отзывчивый, честный, порядочный и т. д.), но как профессионал человек не состоялся. Работодатели вынуждены делать нелёгкий выбор. Как правило, если работа специалиста не связана с взаимодействием с клиентами, то предпочтение отдаётся профессионализму. Однако нередко отсутствующие или недостаточно развитые качества компенсируются другими. Специалист добивается цели, решает поставленные производственные задачи за счёт своих более развитых, сильных качеств. Зададимся вопросом: возможно ли развитие не только профессиональных, но и личностных качеств в зрелый период жизни? На этот вопрос мы ответили положительно после проведённого нами исследования и опытно-экспериментальной деятельности в ходе проведения курсов повышения квалификации педагогов.

Профессиональное становление педагога – длительный и многогранный процесс. Он происходит под влиянием значительного количества факторов: социокультурной и социально-экономической ситуации в стране, ценностей и традиций профессионального сообщества, базового профессионального образования, индивидуально-типологических особенностей личности педагога и др. В проведённом исследовании мы исходили из того, что профессиональные и личностные качества не

только взаимосвязаны, но и находятся в отношении взаимовлияния, т. к. личность формируется и развивается в деятельности (в том числе профессиональной, трудовой), а индивидуально-типологические особенности личности определяют индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Нам необходимо было создать такие условия обучения педагогов, при которых они не только бы осознали необходимость корректировки своих профессиональных и личностных качеств, но и были бы в этом заинтересованы, испытывали в этом потребность и занимали бы в этом процессе активную позицию.

Система дополнительного профессионального образования имеет большой потенциал для развития обучающихся в ней специалистов. В основу системы образования в нашей стране положена концепция непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Несмотря на кардинальные изменения в стране за последние 20–25 лет система повышения квалификации работников энергетики, здравоохранения, транспорта, правосудия, образования и др. существенных изменений (кроме содержания) не претерпела. Прохождение работником 1 раз в пять лет курсов повышения квалификации является его правом и обязанностью. Кроме того, по мере необходимости проводится обучение на краткосрочных проблемных курсах, а также текущее внутрикорпоративное обучение. Основными тенденциями в развитии постдипломного образования являются: наполнение образовательных программ более широким содержанием, использование разнообразных форм образования (в том числе дистанционных), изменения в механизмах финансирования и др. Тем не менее одним из проблемных вопросов в повышении качества постдипломного образования по-прежнему остаётся поиск, разработка и использование эффективных технологий, учитывающих особенности взрослого человека как субъекта обучения и позволяющих развивать не только профессиональные, но и личностные качества специалиста.

Особые требования предъявляются к личностным качествам специалистов, работающих в системах «человек-человек». Это связано с тем, что профессиональные функции предполагают обязательное личностное взаимодействие. К таким профессиям, первую очередь, относятся педагогические. Начиная с 1960-х годов в педагогической практике начинают складываться основные научные направления в изучении сущности профессиональной педагогической деятельности, определяющие цели, задачи и содержание профессионального педагогического образования: структурно-функциональный (Н. В. Кузьмина и её последователи); задачно-профессиографический (В. А. Сластенин и его последователи); культурологический (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.); компетентностный (В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.). Требования к личности педагога обусловлены особенностями его профессиональной деятельности, бытийной миссией которой является социально-педагогическое воспроизводство человека. По мнению многих учёных, профессиональное становление наиболее активно происходит в период активной трудовой деятельности в ходе успешного разрешения усложняющихся профессиональных задач. Несмотря на то,

что различные вопросы повышения квалификации работников образовательных учреждений были предметом научных исследований Г. А. Абрамовой, В. В. Анисимовой, О. А. Атласовой, Т. П. Васькиной, В. Ю. Кричевского, И. И. Митиной, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, В. П. Симонова, Е. П. Тонконогой, П. В. Худоминского, Т. И. Шамовой и др., содержательно-целевые и процессуально-технологические характеристики становления педагога в системе постдипломного профессионального образования специально не рассматривались. Между тем многие зарубежные учёные-исследователи (Л. Спринтол, Л. Колберг, Дж. Левинджер, Р. Хайт, Л. Шройдер и др.) уверены, что развитие личностного потенциала педагога должно решаться главным образом в период постдипломного образования именно в рамках системы повышения профессиональной квалификации.

В ходе исследования проблемы профессионального и личностного развития педагога в системе постдипломного образования нами была выдвинута идея создания, а затем обоснована и в целом разработана технология развития взрослого человека как субъекта совместной деятельности. Основаниями для её разработки послужили следующие концептуальные положения:

1. Развитие человека продолжается в течение всей жизни.
2. Развитие человека происходит в адекватной деятельности.
3. Человек является субъектом собственной деятельности.
4. Успешность развития зависит от мотивов, потребностей, интересов человека.

5. Деятельность рассматривается как процесс, который порождает психику (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), а механизм развития деятельности – как условие формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности.

6. Психологический фундамент личности составляет единая взаимосвязанная система мотивов деятельности, возникающая в их развитии (А. Н. Леонтьев).

Содержанием, на котором была апробирована технология развития взрослого человека как субъекта совместной деятельности, стал профессиональный педагогический опыт, специфика которого заключается в том, что опыт является феноменом, объединяющим профессиональную (трудовую) деятельность, общение и познание. Основанием для такого понимания служит то, что:

- профессиональный опыт сформировался в процессе трудовой деятельности и представляет ценность для её совершенствования;
- профессиональный опыт сформировался в процессе взаимоотношений с субъектами профессиональной деятельности и осознания его ценности в ходе общения с самим собой и коллегами, стал темой для диалога профессионалов;
- профессиональный опыт является отражением новых знаний о профессиональной деятельности, служит предметом познания коллег, а также самопознания.

Именно профессиональный педагогический опыт, которым обладают все педагоги и к которому сохраняется стабильный интерес на

протяжении всего периода деятельности, может стать фактором развития не только профессионального, но и личностного развития педагога. Но это станет возможным при условии специально организованного обучения педагогов.

Этапы воплощения технологии развития взрослого человека как субъекта совместной деятельности в образовательном процессе выглядят следующим образом:

1 этап. Обучение (совершенствование) рефлексии. На этом этапе осмысливаются достижения (успехи), а также затруднения и проблемы в профессиональной (или иной) деятельности; факторы, повлиявшие на состояние и перспективы деятельности; и, как следствие, происходит развитие положительного отношения человека к себе, уверенности в своих возможностях, развитие чувства собственного достоинства, умение отстаивать собственное мнение, осознание своих достижений и индивидуальных особенностей, развитие умения корректировать самооценку.

2 этап. Работа над ценностно-смысловым содержанием предстоящей деятельности. На этом этапе происходит формирование представления о смысле предстоящей деятельности, её месте в жизнедеятельности человека. В результате формировалась положительная оценка профессиональных достижений, идей, взглядов, средств, а также развитие положительного отношения к окружающим людям, уважения к другим людям, их мнениям, взглядам; осознание ценностно-смыслового содержания предстоящей деятельности и встраивание её в контекст своей жизнедеятельности.

3 этап. Развитие мотивов работы. На этом этапе необходимо учитывать ведущие мотивы взрослого человека. Результатом работы на этом этапе было убеждение педагогов в том, что осмысленные ими профессиональные достижения будут востребованы коллегами, имеющими аналогичные затруднения. В учебном процессе создавалась ситуация успеха на основе положительной оценки коллегами их профессиональных достижений. В ходе этого этапа происходит развитие имеющихся мотивов и стимулирование появления мотива самореализации.

4 этап. Постановка и принятие профессиональных (или иных) проблем как задачи. На этом этапе проходила работа над развитием (формированием) необходимых функциональных умений: 1) сформулировать проблему как задачу, 2) определить возможные подходы к её решению исходя из убеждений, взглядов, 3) определить средства решения проблемы (задачи) и обосновать их выбор исходя из педагогических взглядов, 4) выслушать (выявить) мнения «оппонентов», 5) прийти к возможному оптимальному способу решения проблемы (или предложить варианты её решения), 6) сформулировать полученные результаты. Создавалась ситуация успеха на основе развития способности успешно решать поставленные задачи. На этом этапе происходит приобщение к ценностям сотрудничества с другими людьми, осознание необходимости людей друг в друге, развитие умения осуществлять совместную работу, согласовывая с партнёрами по деятельности мнения и действия, развитие умения договариваться,

развитие умения мыслить системно и логично, руководствоваться в своей деятельности выработанными нормами.

5 этап. Работа над развитием оценки и самооценки. На этом этапе важно сблизить самооценку и оценку коллег (сообщества). В нашем исследовании проводился анализ и самоанализ представленного опыта работы или рекомендаций по решению образовательных проблем, затем было организовано совместное обсуждение результатов работы. На этом этапе происходит развитие коммуникативной компетентности, умения вести диалог; корректируется оценка и самооценка человека.

6 этап. Рефлексия профессиональных и личностных изменений. На этом этапе важно создать условия, способствующие пониманию человеком тех изменений, которые в нём произошли. Был осуществлён мониторинг изменений, происшедших в профессиональном и личностном развитии педагогов. На этом этапе происходит повышение самооценки, осознание изменений и средств, с помощью которых они состоялись. Итогом работы явилось также развитие потребности в признании профессиональных достижений профессиональным сообществом.

После проведения обучения с использованием данной технологии слушатели курсов повышения квалификации отметили определённые положительные изменения, вот лишь некоторые из них:

- у 92, 5 % педагогов повысилась самооценка. Наиболее типичные высказывания: «Когда мою работу оценивали другие, то о хорошем говорили мало, но всегда советовали, как можно сделать по-другому. Теперь я сама довольно чётко представляю, что у меня хорошо получается и почему»; «Оказалось, что мой опыт интересен другим. Раньше я думала, что работаю как все и никому не интересно, что я делаю и как»; «У меня пропал страх выступления перед незнакомыми людьми. Я не боюсь, что не смогу сказать то, что хотела. Это делает меня более уверенной»; «Мне кажется, что теперь я смогу отстаивать свою точку зрения не только на работе, но и в обычной жизни».
- 72,4 % педагогов включили опыт работы в число первых пяти профессиональных ценностей. Среди высказываний были следующие: «Опыт работы это как фундамент. Если он есть, то всё остальное выстроится: и коллеги будут уважать, и родители»; «На свою работу я стала смотреть иначе. Когда один день похож на другой, то становится как-то тускло. Теперь я могу каждый день отмечать свои профессиональные достижения, рост своего опыта»; «Опыт работы даёт возможность быть более независимой, на равных сотрудничать с коллегами»; «Большое творчество начинается с маленького. Опыт работы даёт старт творчеству»; «Когда присваивают квалификационную категорию, то как бы подтверждают, что уровень профессионализма высокий. Но он не будет повышаться, если не будет накапливаться опыт работы».
- 85,3 % педагогов отметили, что у них появились (у других развились) умения рефлексировать свою деятельность (причём

не только профессиональную): выделять из действительности актуальные объекты и явления; осознавать возникшую проблему как задачу; уточнять мотив предстоящей деятельности; определять требования к желаемому результату; осуществлять поиск возможных средств решения проблемы (задачи), оценивать достигнутый результат. Были высказывания: «Когда раньше я слушала чьи-то выступления, то с трудом понимала: для чего это всё говорят. Теперь мне легче, всё как бы раскладывается по полочкам»; «Мне интересно было продумывать, как можно решать проблему, если разные мотивы. Действительно, проще, когда понимаешь для чего и почему тебе это нужно»; «Когда понимаешь, что хочешь услышать от других педагогов, то легче выстроить своё выступление»; «Я действительно убедилась, что не может быть одного правильного решения, когда так много причин влияют на него»; «Когда я уезжала на курсы, в семье была одна очень сложная проблема. Вечером после курсов я шла в общежитие и попробовала её решить, как мы на занятиях. У меня всё стало на свои места, и я уже приняла решение, думаю, что правильное. Спасибо!».

Современные требования к профессионализму, компетентности и личности специалиста порой оказываются весьма декларативными из-за слабой разработанности технологий их развития. Нами была предпринята попытка в отдельно взятой области профессиональной деятельности создать модель обучения, которая не только давала бы профессиональные приращения, но и способствовала бы личностному развитию педагога.

Да, изменить даже в небольшой степени личность зрелого человека очень трудно. Но, как нам кажется, использование стабильного интереса к профессиональному опыту коллег, потребность в признании собственных профессиональных достижений создаёт ту благоприятную ситуацию, которая позволяет не только совершенствовать профессиональную деятельность, но и предоставляет возможности личностного саморазвития.

Одной из задач непрерывного образования является развитие у человека актуальных для него и для современного ему общества (сообщества, в том числе профессионального) не только знаний и умений, но и таких личностных качеств, которые способствуют более успешной жизнедеятельности людей (развитие положительного отношения человека к себе и к окружающим людям, уверенности в своих возможностях, развитие чувства собственного достоинства и уважение к чувству собственного достоинства других людей, умение отстаивать собственное мнение и принимать мнения, взгляды других людей, приобщение к ценностям сотрудничества с другими людьми, развитие коммуникативной компетентности, умения вести диалог, договариваться и пр.).

Результаты нашего исследования позволили сделать вывод о том, что профессиональное и личностное развитие педагога может успешно осуществляться при условии специально организованного

обучения, в основе которого лежит совместная деятельность людей, объединённых в сообщество.

## **АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАНИЙ И ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ И ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

**Н. В. Мукан, Е. В. Барабаш**  
**Национальный университет «Львовская политехника»,**  
**г. Львов, Украина**

**Summary.** In the article the major goals and objectives, principles of longlife education have been analyzed. The authors define the main functions of longlife education and adult education. The political, social, cultural and educational aspects of longlife education have been considered.

**Key words:** longlife education, adult education, goals and objectives of longlife education, principles of longlife education, functions of longlife education and adult education.

В современном обществе образование на протяжении всей жизни рассматривается как один из основных факторов развития демократии, поскольку способствует формированию активной гражданской позиции и выступает эффективным инструментарием влияния на окружающий мир и соотечественников. Согласно определению, предложенному ЮНЕСКО, образование взрослых охватывает организованные, структурированные программы образования, адаптированные к потребностям индивидов 15-летнего возраста, которые не обучаются в школе или университете.

И зарубежные, и отечественные исследователи определяют принципы, на которых базируется образование на протяжении всей жизни и образование взрослых. В. Краевский выделяет принцип соответствия образования уровню современной науки, производства, требованиям демократического общества; единства содержательного и операционного компонентов обучения, которые формируют базу для разных видов деятельности человека, их взаимосвязи с академическими дисциплинами учебного плана; единства структуры содержания образования на разных уровнях его формирования с учётом личностного развития человека [1].

Л. Лукьянова утверждает, что особое значение в образовании взрослых имеют такие дидактические принципы, как принцип сознания и активности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности, научности, взаимосвязи теории и практики. Среди общих принципов организации процесса обучения взрослых исследователь называет принцип единства учебной, профессиональной и социальной среды; открытости образовательного пространства (доступность образования, наличие альтернативы выбора, стремление к саморазвитию, индивидуальный подход); синтез трёх подходов к образованию (андрагогический, личностно-ориентированный, контекстный); деятельности (базирование содержания учебного материала на основных видах дея-

тельности взрослых); постоянной поддержки (консультирование, информирование, обновление учебных материалов); профессиональной мотивации; элективности обучения (свобода выбора целей, содержания, форм, контекста обучения); рефлексивности [2].

Применение функционального подхода обеспечивает возможность анализа и чёткого определения основных функций образования на протяжении всей жизни. Л. Брайсон выделяет исправительную, реляционную, либеральную, политическую [4]; А. Хелси (A. Halsey) – исправительную, ассимилятивную, стимулирующую, компенсаторную функции. К. Верне (C. Verner) делит функции на развивающую, интеграционную, личностную и функцию личного участия [6].

Дж. Деркевелд (G. Darkenwald) и С. Мериэм (S. Merriam) определяют основные цели и задания образования взрослых, которые предвидят культивирование интеллекта, личностную актуализацию и социальное усовершенствование, социальную трансформацию и организационную эффективность [5]. Среди основных целей образования на протяжении всей жизни – расширение возможностей для образования взрослых граждан, создание среды для постоянного усовершенствования личности, её адаптации к социально-экономическим изменениям в отдельной стране и в мире; способствование каждому человеку независимо от возрастной, половой принадлежности, уровня полученного образования, социального опыта чувствовать себя активной движущей силой общественного прогресса [3].

Анализ основных принципов, целей и заданий свидетельствует о том, что образование на протяжении всей жизни и образование взрослых способствует личностному становлению индивида, мотивируя его к развитию личности и определению культурной самобытности. Им присуща политическая роль, поскольку формируется готовность человека к сотрудничеству, ответственности, принятию обдуманных решений, развитию цивилизованного общества. Социальное значение образования на протяжении всей жизни кроется в способствовании развитию толерантности и готовности к жизнедеятельности в открытом поликультурном обществе. В плане экономической перспективы образование на протяжении всей жизни исполняет функцию формирования готовности индивида к рациональному потреблению, поддержки малого предпринимательства, экономической успешности, устойчивого развития. В контексте культурного развития на образование на протяжении всей жизни возлагается задание сохранения и развития национальных, культурных и образовательных традиций, социальных норм поведения и ценностей.

### **Библиографический список**

1. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
2. Лук'янова Л. Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання // Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_23/Osnovopol\\_prunsupu\\_andragogicnoi\\_modeli.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Osnovopol_prunsupu_andragogicnoi_modeli.pdf).

3. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих. Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/Page\\_ru.htm](http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm).
4. Bryson L. Adult education. – New York: American Book Company, 1936. – 253 p.
5. Darkenwald G., Merriam S. Adult education: foundations of practice. – N. Y.: Harper Collins. – 1982. – 288 p.
6. Hallenbeck W. The role of society in education / Adult education: outlines of an emerging field of study; G. Jensen, A. Liverwright, W. Hallenbeck (Eds.). – Washington, D.C.: Adult Education Association of the USA, 1964. – 334 p.

## **ГРАМОТНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ КАК ПРОБЛЕМА АНДРАГОГИКИ В РЕГИОНЕ ВАЛЛОНИЯ-БРЮССЕЛЬ (БЕЛЬГИЯ)**

**Е. Н. Фучила**

**Национальный университет «Львовская политехника»,  
г. Львов, Украина**

**Summary.** The article is devoted to the problem of adult literacy from the point of view of andragogy. It covers the example of solving this problem by means of voluntary literacy organizations in the French Community of Belgium.

**Key words:** belgium, adult literacy, andragogy, adult teachers training.

Понимание важности обучения на протяжении всей жизни (англ. – *lifelong learning*), сформировавшееся в конце XX в., расширило и обогатило отношение к грамотности. Её перестали воспринимать как комплекс базовых навыков, который развивают у детей в годы учёбы в школе. Это комплекс навыков, знаний и стратегий развития личности, которые человек развивает в течение всей жизни в различных контекстах (политическом, рыночном, социо-культурном, общественном и т. п.) во взаимодействии с другими представителями сообщества, к которому он принадлежит, и других сообществ, в деятельности которых он участвует.

В Бельгии, как и в других развитых странах Европы и мира, грамотность взрослых не стала безусловной чертой современного общества. Анализ причин возникновения “функциональной неграмотности” взрослых, то есть недостаточности знаний для решения проблем существования в современном технологическом обществе, чрезвычайно важен для поиска путей её искоренения.

Неграмотность взрослых – это двойное нарушение права человека на образование. Во-первых, это результат недостатка в доступном, действенном и гибком образовании в детстве. Во-вторых – это невозможность государства обеспечить доступность свободных, качественных и разносторонних (англ. – *inclusive*) программ обучения грамотности взрослых. Оба фактора являются и причиной, и следствием перманентного нарушения права на образование [1]. Решение проблемы всеобщего, доступного и равного образования для детей является политическим выбором правительства отдельно взятого государства. Но искоренение последствий его отсутствия зачастую берут на себя волонтерские организации, а не государственные структуры. Так, например, во франкоязычном сообществе Бельгии попытки раз-

вития грамотности взрослых в системе государственного образования составляют лишь 0,1% от общего числа всех курсов для взрослых. В то же время волонтерские организации испытывают определённые трудности в своей деятельности, поскольку андрагогическая деятельность в сфере образования взрослых требует соответствующей профессиональной компетентности учителей и методик обучения.

Впервые применённый немецким педагогом А. Каппом в 1833 г. термин “андрагогика” был развит в теорию американским учёным М. Ноулзом. По его определению, андрагогика – это искусство и наука помогать взрослым учиться. Но при этом нужно учитывать особенности обучения взрослых, в частности, использование ими приобретённого жизненного опыта в процессе усвоения новых знаний, которые только таким образом “оседают в их длительной памяти”. [2, с. 36]. Из теории М. Ноулза следует, что “учёба взрослых зависит от таких условий: им нужна причина (проблема, которую можно решить с помощью обучения); они ориентированы на изучение ситуаций, а не предметов; они желают принимать участие в планировании и оценивании своего обучения и руководствуются в основном внутренней мотивацией” [3, с. 31]. При этом их обучению могут препятствовать такие факторы, как возрастное снижение зрения, слуха и реакции, хотя память взрослых более долгосрочна, а ощущение времени более реалистично, чем у детей школьного возраста. Учителя, работающие со взрослыми, должны принимать во внимание эти особенности, иначе усилия, потраченные на обучение, будут безрезультатны.

Высоко оценив усилия волонтерских организаций по борьбе с неграмотностью взрослых, Министерство франкоязычного сообщества Бельгии дало им право подготовки преподавателей для работы со взрослыми. Как правило, в деятельности волонтерских организациях по обучению грамотности принимают участие бывшие работники формальной сферы образования или социальной работы. У первых есть опыт преподавания, но нет навыков работы со взрослыми, у вторых – нет опыта преподавания. Поэтому центры грамотности и базового образования организуют курсы профессиональной подготовки учителей для качественного осуществления этой деятельности.

Широкий диапазон курсов в основном базируется на исследованиях, проведённых группой советников по делам образования (из регионов Валлония и Брюссель), которые в 2002 г. создали справочный документ “Профиль учителя грамотности” (фр. – “Le profil du formateur en alphabétisation”). Он описывает знания, способности, навыки и правила поведения, которыми должен владеть учитель грамотности. Это, например, самоанализ и самоорганизация, умение работать в команде и с командой, знание основ психологии взрослых, знание различных методик и приёмов обучения, знание принципов общения и умение применять их на практике [4].

Эти курсы (продолжительностью 6 – 20 дней на протяжении года) можно, таким образом, считать курсами профессионального развития как для волонтеров, так и для оплачиваемого персонала. Они могут также быть полезными и доступными для всех, кто желает в будущем работать на поприще обучения взрослых грамотности, а также

для тех, кого интересует проблема неграмотности в современном мире. Чтобы соответствовать положениям “Профиля учителя грамотности”, курсы содержат такие направления, как анализ случаев функциональной и тотальной неграмотности и их последствий, анализ категорий населения, которые относятся к группе риска (безработные, одинокие матери и др.), овладение основами педагогики и андрагогики, а также доступными вспомогательными средствами, способными оказать помощь в решении проблемы неграмотности взрослых (например, информационные технологии).

Учитель грамотности взрослых должен “понимать, что отклик на потребности его учеников – это краеугольный камень мотивационного процесса” [5, с.154], а мотивация – основная движущая сила обучения взрослых. Из опыта франкоязычного сообщества Бельгии можно сделать вывод, что только с бережностью и уважением к взрослым учащимся можно заполнить пробелы в их образовании, возникшие вследствие недочётов школьного образования.

### **Библиографический список**

1. Promoting mobilization and legal accountability :”Adult literacy is a human right” / Right to education project, 2009. – 9 p.
2. Clark R. C. Meyer R.E. E-learning and the science of instruction // Performance Improvement. – 2003. – Vol. 42, Issue 5, P. 41–43.
3. Knowles M. S. The adult learner: A neglected species. – Houston: Gulf Publishing Company, 1990. – 292 p.
4. Formateur en alphabétisation. Profil professionnel / Conseil supérieur de l’enseignement de Communauté française. – 2002. – 9 p.
5. Poonwassie A. Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning. – Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc. – 2001. – 260 p.

## **VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**З. Х. Иманова, Г. Г. Курманалиева**  
**Средняя общеобразовательная школа № 27,**  
**г. Астрахань, Россия**

**Summary.** Innovations change psychological condition of participations of educational process. The innovation makes creative work and atmosphere in the different educational establishments. The distance education create wide opportunities to the application of educational and informational technologies.

**Key words:** innovation, training games, distance education.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, которое ориентируется на вхождение в мировое образовательное пространство. Происходит модернизация образовательной системы – предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Процесс обучения представляет собой процесс управления, т. е. воздействия на педагогическую систему, организацию знаний. В педагогической науке для его успешного осуществления разрабатываются различные модели, способствующие оптимальному управлению в педагогических системах. К ним относятся специальные методики и технологии обучения. В настоящее время существует множество психолого-педагогических технологий, различающихся по своим целям, задачам, структуре. К ним относятся: методика ускоренного обучения, групповое обучение, обучающие игры, дистанционное обучение, а также компьютерные технологии.

**Обучающие игры: их функции, основные виды**

Среди современных психолого-педагогических технологий важное место занимают обучающие игры. В настоящее время в зависимости от сферы применения существуют различные модификации, разновидности обучающих игр: имитационные, сюжетно-ролевые, инновационные игры. Обучающие игры выполняют 3 основные функции: инструментальная – формирование определённых навыков и умений; гностическая – формирование знаний и развитие мышления учащихся; социально-психологическая – развитие коммуникативных методов. Каждой функции соответствует определённый тип игры: инструментальная функция выражается в игровых упражнениях, гностическая – в дидактических, социально-психологическая выражается в ролевых играх.

## Дистанционное обучение

С развитием информационных технологий большими темпами идёт становление системы дистанционного образования – обучения через сеть Интернет. Особенностью дистанционного обучения является, во-первых, удалённость учащегося от преподавателя; во-вторых, самостоятельность – некий вариант заочного обучения; в-третьих, активная интеграция информационных средств и ресурсов в процесс обучения. Одним из главных принципов дистанционного обучения является его доступность. Дистанционное образование создаёт широкие возможности применению обучающих и информационных технологий, подразумевает их совместное применение.

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Н. А. Иванищева**  
**Оренбургский государственный педагогический**  
**университет, г. Оренбург, Россия**

**Summary.** In this article is grounded the necessity of improvement of economic geography syllabus to satisfy the requirements of multi-level professional education. We considered multi-level the experience of projecting of syllabus using innovation technologies. And described methods of teaching students these innovation technologies.

**Key words:** syllabus, multi-level professional education, innovation technologies.

Интеграция России в мировое образовательное пространство выступает одним из актуальных направлений развития отечественной образовательной системы в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации. Формирующаяся в стране многоуровневая система высшего образования признана отвечать потребностям инновационной экономики (определяющими в которой являются компетентность, информация, знания), в которой рынок труда предъявляет особые требования к компетентности, гибкости и мобильности профессионала [1]. В связи с этим перед высшим образованием встают задачи, требующие его преобразования и обновления в соответствии с реальными запросами общества. Модернизация высшего профессионально образования, вызванная переходом на многоуровневую систему подготовки студента, опирается на его содержательное и структурное обновление, что требует внесения изменений в учебные программы и более активного использования инновационных технологий. В Государственных образовательных стандартах (второго и третьего поколений) (ГОС) одним из требований к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) выступает обладание выпускником общекультурными компетенциями, в частности способности к инновационной деятельности [4]. В соответствии с указанным требованием студент, получая образование в вузе, должен

быть подготовлен к осуществлению инноваций в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость внедрения в образовательный процесс инновационных технологий.

Проектирование учебных программ с использованием инновационных технологий осуществлялся в ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (ОГПУ) преподавателями кафедры экономической географии и методики преподавания географии Института естествознания и экономики.

Преподавателями кафедры предпринята попытка адаптировать наиболее востребованные в различных сферах образования (бизнес образование, внутрифирменное обучение, правовое обучение и др.) инновационные технологии к специфике предмета экономическая география и реализовать их на практических занятиях.

При проектировании учебных программ в соответствии с ГОС (второго и третьего поколений) дисциплины профессионального цикла (базовая (общепрофессиональная) и вариативная части), а также авторские учебные пособия включали обязательное применение инновационных технологий. Среди достаточно большого количества существующих ныне технологий и реализуемых на учебных занятиях наиболее эффективными оказались кейс-технология, модульная и информационные технологии.

Под **кейс-технологией** понимается общее название технологий обучения, представляющих собой методы анализа ситуаций.

Анализ теоретических источников [3] позволил к кейс-технологиям, анализирующим учебный процесс, отнести следующие:

- метод анализа конкретных ситуаций;
- метод инцидента;
- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод дискуссии.

Наиболее применяемый, из выше названных, на практических занятиях по курсу экономической географии в Институте естествознания и экономике – метод анализа конкретных ситуаций.

Метод анализа конкретных ситуаций – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Данный метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Его предназначение на практических занятиях в университете состоит в том, чтобы совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию (case), возникшую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. В конце занятия производится оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

В образовательном процессе преподаватели используют обе разновидности анализа конкретных ситуаций:

- 1) ситуационные задачи и упражнения;
- 2) метод case-study.

Сущность метода ситуационной задачи/упражнения заключается в том, что студенту предлагается текст с подробным описанием сложившейся ситуации и задача, требующая решения. Иногда в тексте предлагаются уже осуществленные действия, принятые решения для анализа их правомерности. Применение этого метода дает возможность преподавателю больше внимания уделить индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, нежели групповому.

Метод case-study (от англ. case – случай, ситуация) позволяет студенту, ознакомившись с описанием проблемы, самостоятельно анализировать ситуацию, диагностировать проблему и представлять свои предложения и решения в дискуссии с другими студентами (группой студентов).

Использование метода анализа конкретных ситуаций на практических занятиях в вузе способствует:

- развитию навыков анализа и критического мышления;
- соединению теории и практики изучаемого учебного материала;
- представлению примеров принимаемых решений и коллективному их обсуждению;
- наглядной демонстрации различных позиций и точек зрения;
- формированию навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

В число задач преподавателя входят: научить студентов (как индивидуально, так и в составе группы): анализировать предложенную проблемную ситуацию (учебную задачу), находить пути ее решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение, формировать программы действий студентов.

Практика показывает, что при применении анализа ситуаций достигаются и дополнительные эффекты. Студенты совершенствуют коммуникативные навыки, развивают презентационные умения, формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения, приобретают экспертные умения и навыки, учатся учиться, самостоятельно находить необходимые знания для решения ситуационной проблемы, изменяют мотивацию к обучению.

Результаты контроля качества успеваемости студентов показывают, что кейс-технология наиболее успешно применима при изучении курсов «Экономическая и социальная география России» и «Экономическая и социальная география зарубежных стран», в темах регионального обзора.

**Технология модульного обучения** находит все большее применение в организации обучения студентов-географов заочного отделения. Опыт деятельности университета показывает, что многоуровневое образование требует существенных изменений в структуре учебного процесса, в котором значительно изменяется удельный вес и значение самостоятельной работы студента в процессе достижения конечного результата – освоение курса с набором соответствующего количества баллов по модульно-рейтинговой системе оценки.

При освоении ООП ФГОС ВПО бакалавра на очной форме обучения, с учетом специфики направления подготовки, удельный вес самостоятельной работы студента составляет 37 %. На научно-исследовательскую работу магистра приходится около 75 % учебного времени. Последнее свидетельствует о существенной индивидуализации процесса обучения. Введение в университете зачетных единиц с балльно-рейтинговой системой оценки успеваемости студента сделало возможным переход от коллективной к индивидуальной форме обучения. Индивидуализация учебного процесса обуславливает потребность в учете и реализации особенности личности каждого студента, что призвано наиболее полно раскрыть его потенциальные возможности и сформировать профессиональную компетентность. Увеличение доли самостоятельной работы студентов (бакалавров, магистров) способствует активному применению модульной технологии.

В образовательном процессе вуза назначение модуля качественно меняется, потому как он выступает в качестве средства образования, которое:

- определяет процесс обучения;
- обладает собственной функцией, обусловленной педагогическими целями и уровнем подготовки обучающихся;
- обладает способностью интегрироваться в различные образовательные программы и адресуется неоднородному по уровню подготовки контингенту обучающихся;
- может быть адаптирован для самообразовательной деятельности;
- стимулирует осознание преподавателем собственных потребностей в процессе «выстраивания» образовательного маршрута;
- является оперативным откликом на запросы времени [2, с. 3].
- Указанные особенности применения модульной системы в образовательном процессе позволяют выделить ее следующие преимущества:
- гибкость – возможность интегрировать модули в разные образовательные программы;
- эффективность – возможность обнаружить и компенсировать пробелы в знаниях студентов до начала, в процессе и в конце обучения;
- экономичность – охват большого количества обучающихся (группа, курс);
- стабильность обратной связи – возможность оценки знаний, «встроенной» в образовательный процесс;
- возможность самообразования – задания и контрольные вопросы позволяют студентам изучать учебный материал самостоятельно;
- преемственность – модуль может быть использован повторно, для обучения других.

Технология модульного обучения позволяет произвести необходимую проработку каждого компонента дидактической системы и

наглядное его представление в модульной программе и модулях. Она обеспечивает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение учебного материала, сопровождение учебного процесса информационно-предметной системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения. Более того, данная технология предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и образовательным запросам студентов.

Анализ сущности технологии модульного обучения свидетельствует о возможности ее рассмотрения как инновационного вида обучения, основанного на деятельностном подходе и принципе сознательности (студентом осознается учебная программа и индивидуальная траектория учения), характеризующийся замкнутым способом управления благодаря модульной программе и модулям, что относит его к категории высокотехнологичных.

В соответствии с ГОС студенты имеют право в пределах объема учебного времени, отведенного на освоение дисциплин (модулей), предусмотренных основной образовательной программой, выбирать конкретные дисциплины (модули). При формировании своей индивидуальной образовательной программы получить консультацию преподавателя кафедры по выбранной дисциплине (модулю).

**Информационные технологии** обогащают процесс обучения экономической географии новыми дидактическими и методическими качествами, такими как интерактивность, мультимедийность, гипермедийность, мобильность, адаптивность, дистанционная доступность.

Несмотря на то, что сеть Интернет не проектировалась специально для системы образования, сегодня каждое учебное заведение пользуется ее дидактическими материалами. Преподаватели кафедры сходятся во мнении, что обучение в университете должно быть построено таким образом, чтобы не только предоставлять студенту некую сумму ЗУНов, применяя информационные и сетевые технологии, но и научить приобретать их самостоятельно. В свою очередь сетевые технологии должны стать если не основным обучающим средством, то аналоговым.

В изучении курса «Теория и методика обучения географии» широкое применение находит DVD-технология, обладающая возможностями различной степени сложности ее использования – от элементарного просмотра и прослушивания видео и аудиоматериалов до построения студентом собственного видео. Использование одновременно проекционного оборудования (мультимедийный проектор, документ-камера, сканер-проектор) позволяет сделать этот процесс обучения более эффективным и интенсивным. Визуальные средства создают благоприятную ситуацию в обучении, иллюстрируют и представляют действительность в реальных красках и звуках. Использование технических средств обучения и новых компьютерных технологий при работе над собственным видео по курсу позволяет на более качественном уровне организовать работу и повысить заинтересованность студентов в актив-

ном участие в учебном процессе. Например, одним из требований при прохождении педагогической практики (4–5 курс) в общеобразовательных учреждениях г. Оренбурга является создание студентом видеопроекта. Работа строится на создании видеороликов различной тематики и жанров. При создании видеоролика учитываются ряд условий – использование учебного материала в текстовом виде, фото- и видеоизображений, звуковых анимаций и соответствующего звукового сопровождения. Вся работа по проектированию и оформлению элементов видеofilmов контролируется преподавателем. После завершения практики все мультимедийные проекты студентов размещаются на официальном сайте кафедры экономической географии и методики преподавания географии [[http://geo\\_ospu.ru](http://geo_ospu.ru)].

Таким образом, наивысшей результативности образовательного процесса в университете можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и инновационных технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении друг друга и при эффективном компетентном руководстве со стороны преподавателя.

### **Библиографический список**

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (Книга-приложение 1) / под науч. ред. В. И. Байденко. М.: Иссл. центр пробл. кач-ва подг. спец-ов, 2009. 536 с.
2. Инновационные процессы в современном образовании. Путеводитель по образовательным модулям: учеб. пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – СПб.: СПБАППО, 2009. 108 с.
3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
4. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО. Метод. рекоменд. для руковод. УМО вузов / под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 84 с.

## **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ – ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**З. Н. Хайдарова**  
**Средняя общеобразовательная школа № 27,**  
**г. Астрахань, Россия**

**Summary.** Nowadays modern technologies are connected with innovation process. Opportunity of using Internet recourses is very big. Education gradually makes Internet daily reality for most Russian students. At lessons with Internet we can solve a lot of didactic problems: form skills and abilities in reading, improve writing abilities, enrich vocabulary of students.

**Key words:** innovation process, Internet, education, didactic problems, modern technology.

Основной целью обучения иностранному языку учащихся средней школы являются воспитание личности, желающей и способной

вступать в межкультурную коммуникацию, успешных в своей деятельности.

Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не только высокий уровень владения иностранным языком, но и определённые особенности личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется «подать себя».

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. Возможности использования Интернет ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т. д.

За последнее десятилетие было написано немало работ, в которых исследователи раскрывали позитивное влияние различных форм Интернет-коммуникаций – электронной почты, чата, форумов, веб-конференций и т. п. – на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

На современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых учебных Интернет-ресурсов, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всём многообразии её компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);
- умения использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно – историческим наследием различных стран и народов;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей.

Являясь инновационной технологией, Интернет-ресурсы являются одной из эффективных средств обучения иностранным языкам.

### **Библиографический список**

1. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам» Васильева Г.М. Изд-во СПб университета 2005.
2. Интернет на уроках иностранного языка / Полат Е. С. //ИЯШ. – 2001. № 2. – С. 14–20, № 3. – С. 5–12 3.
3. Совр. учебные Интернет-ресурсы в обучении ин. языку / ИЯШ. – № 6.

# ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДДЕРЖКИ ДИСЦИПЛИНЫ В ИНТЕРЕСАХ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

**А. Н. Симаков, Ф. Х. Сапаргалиев**  
**Академия ФСО, г. Орел, Россия**

**Summary.** The proposals expressed in the article describe a conceptual approach to data transmission organization in the remote educational methodic complexes. Such a complex can be implemented by the programs aggregation. The programs will be applied in the educational process of academic institutions.

**Key words:** distant education, program software, modular model, disciplinary module.

Решение проблемы соответствия квалификации специалистов, получающих высшее образование в условиях быстрого увеличения уровня знаний по специальности, отчасти опирается на эффективный инструмент – Концепцию непрерывного образования. Однако процесс подготовки и переподготовки кадров в настоящее время недостаточно обеспечен как методически, так и технологически, что, несомненно, сказывается на продвижении страны по пути реформ и устранении социальной напряжённости в обществе. Вот почему задача совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров в системе образования становится сегодня стратегической.

С помощью программных средств учебного назначения возможно максимально ёмко объединить и автоматизировать использование учебной и методической литературы, проверочных заданий, тренировки практических навыков, активного интерактивного общения в элемент единой адаптивно-функциональной среды поддержки дисциплин.

В настоящий момент практическая реализация задачи заключается:

- в создании отдельных несвязанных программных комплексов, осуществляющих контроль знаний и автоматизирующих проверку остаточных знаний;
- автоматизации процесса получения информации путём создания программных комплексов, систематизирующих всю методическую и учебную литературу в удобном для восприятия виде, дидактических комплексов информационного обеспечения (ДКИО).

При этом процесс проектирования того или иного вида решения сталкивается с различными трудностями в реализации. Другими словами, процесс объединения и инкапсуляции активных моментов различных составляющих преподавательской деятельности представляет собой достаточно сложную задачу, решением которой в ближайшем будущем озаботились различные компании, специализирующиеся на создании программных комплексов и баз данных в различных предметных областях.

В настоящее время в сфере разработки обучающих и других учебных программ доминируют интересы и предпочтения произво-

дителя, то есть программистов-разработчиков компьютерных программ. В печати и на конференциях различного уровня не раз высказывалось мнение, что современному педагогу, скорее, нужен не диск с полным мультимедийным курсом по предмету, а некоторые «элементарные кирпичики», которые он мог бы использовать в качестве красочных иллюстраций своих идей и методов.

Общие тезисы, высказываемые различными авторами, обобщены и нашли своё отражение в виде выполненного авторами программного средства учебного назначения: дистанционного интегрированного учебно-методического комплекса общепрофессиональных дисциплин (ДИУМК ОПД).

ДИУМК ОПД обеспечивает выполнение особых требований, предъявляемых к процессу обучения в условиях перехода на модульную модель обучения при нарастающей активности интерактивного общения.

Состоит комплекс из трёх частей, трёх компонентов и трёх типов подсистем, которые на основе структурированного содержания учебного материала по дисциплинарным модулям обеспечивают адаптационно-функциональную поддержку дисциплины, осуществляют взаимодействие преподавателей и обучающихся при проведении консультаций.

Первый компонент – это обучаемые со своей клиентской частью программного комплекса, в котором реализуется функция просмотра методической и учебной информации, а также модуль обмена сообщениями.

Второй компонент системы – это профессорско-преподавательский состав, который использует клиентскую программу с функциями администрирования набора данных для корректировки содержимого пакета учебно-методической информации и предоставляет возможность связи с пакетами других дисциплин.

Все обращения регистрируются модулем регистрации сообщений системы логинизации, находящейся на стороне преподавателя.

Увязка проводится группой администрирования сервера.

Третий компонент является связующим звеном между двумя предыдущими.

Информация организована по типу банка данных соответствующей дисциплины. Различные банки данных завязаны между собой. Это позволяет организовать принцип перекрестной связи.

Три типа подсистем:

- подсистема общения и консультирования с преподавателем;
- подсистема корректировки и контроля учебно-методическим советом;
- подсистема логинизации обращений между пользователями.

Наличие данных подсистем выгодно отличает ДИУМК от своих прототипов, так как в ранее созданных комплексах (ДКИО) не предусмотрены возможности комплексного сбора, систематизации и анализа поступающей в процессе интерактивного взаимодействия информации об обращении обучаемых к педагогам и материалам комплекса.

ДИУМК, который:

- нацелен на установление, активное поддержание и своевременную коррекцию связи между ведущими идеями, понятиями, фактами, методами научного познания, общими для ряда учебных предметов и курсов;
- обеспечивает решение ряда организационно-педагогических вопросов, устраняет дублирование;
- способствует рациональному распределению учебного материала, объединению усилий преподавателей в целях совместной согласованной работы.

Использование ДИУМК в качестве инструмента непрерывного мониторинга поступающей информации (интерактивной насыщенности), её творческая и продуктивная обработка предоставят методическим советам (межкафедральным предметно-методическим комиссиям, центрам оценки и улучшения учебных программ и т. д.) оперативную и своевременную информацию об уровне и качестве межпредметных связей изучаемых дисциплин, а также позволят активней реагировать на изменения в предметных областях, обусловленных инновационными процессами в обществе (образовании).

По нашему мнению, в концепции разрабатываемого комплекса мы близко подошли к решению проблемы интеграции различных своеобразных составляющих интерактивного (дистанционного) общения педагог – обучающийся в единую взаимоувязанную обучающую систему в рамках одной подсистемы ДИУМК, а с точки зрения реализации программного продукта в разработке концептуальной модели наиболее подходящей системы.

Высказанные предположения описывают концептуальный подход к организации движения данных в комплексе, т.е., данный комплекс может быть организован совокупностью программ, которые найдут применение в образовательном процессе учебного заведения заинтересованного в совершенствовании структуры, наполнения и продуктивном функционировании дистанционных учебно-методических комплексов.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

**А. Н. Симаков, Ф. С. Татымтаев**  
**Академия ФСО, г. Орел, Россия**

**Summary:** The article is devoted to the contents of innovative education developed on the telecommunications technologies base. Changes in pedagogical activity consist in the elaboration of innovative educational courses that is conducted on the base of a labour division among subject-teachers, specialists in educational technologies and experts in education results evaluation.

**Key words:** distant education, information technologies, innovative education, disciplinary module.

Содержание инновационного обучения обучающихся развивается на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, которые предоставляют средства для: организации и структурирования содержания образования, что предполагает отбор учебного материала. На основе материала составлены обучающие программы и логическая схема изучаемого с учётом: образования, получаемого на данном этапе; связи элементов содержания образования, таких как целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-коррекционный, результативно-оценочный, использования различных видов информации;

- модульности и доступа к фрагментам содержания, что предполагает дробление материала на крупные учебные модули;
- представления курса как совокупности уроков (тем), что формирует у учащихся чёткое представление о логике изучаемого материала, а также выраженную внутрипредметную и межпредметную связь;
- разработки занятия как системы образовательных действий, состоящей из повторения, изучения и закрепления, а также из проверки знаний по теме;
- представления образовательного действия как совокупности простых действий, что предполагает пошаговую разбивку материала;
- разработки последовательности изучения материала, что позволяет сохранить внутреннюю логику изучаемого предмета;
- адаптации содержания учебного материала к особенностям обучающихся на русском языке, что предполагает индивидуализацию;
- развития содержания образования на разных уровнях: авторов курсов, преподавателей, методистов, учеников;
- ориентации в материале, что определяет гибкость курса;
- использования профессиональных дискуссий в учебных целях.

При этом происходят основные изменения в педагогической деятельности, они заключаются в усложнении деятельности по разработке учебных курсов, необходимости специальных навыков и приёмов разработки курсов, в усилении требований к качеству учебных материалов в связи с открытостью доступа к ним, в усилении контроля качества учебных материалов.

Возрастание роли обучаемого в учебном процессе, смещение центра (фокуса) учебного процесса от преподавателя к студенту и усиление функции поддержки студента, помощи ему в организации индивидуального учебного процесса обуславливает возможность обратной связи преподавателя с каждым обучающимся при использовании новых коммуникационных технологий в отличие от обобщённой обратной связи преподавателя с традиционным классом.

Разработка инновационного учебного курса предполагает определение: целей курса, путей достижения целей курса, способов представления материала, методов обучения, типов учебных заданий, уп-

ражнений, вопросов для обсуждения, путей организации дискуссий, способов взаимодействия и коммуникации.

При подборке заданий, входящих в обучающую программу, надо учитывать: точность формулировки, доступность заданий, простоту восприятия.

Разработка курсов ведётся творчески на базе разделения труда между преподавателями-предметниками, специалистами по образовательным технологиям и экспертами по оцениванию результатов обучения.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Х. А. Алижанова**

**Дагестанский государственный педагогический  
университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия**

**The summary:** Introduction of profile study is one of the basic directions of education modernization. The main objective of profile study - to unload school programs and to give to schoolboys possibility of profound studying of those subjects which grasp them more and will be necessary for its subsequent vital plans.

**Key words:** profile formation, professional orientation work, professional plans.

Профильное образование пытается совместить программы для подросткового и юношеского возраста. С одной стороны, в период школьной учебы психическое развитие ещё не завершено, потому необходимо обеспечить разнообразие и универсальность содержания образования. С другой стороны, эту универсальность придётся совмещать с заданиями профессионального самоопределения, свойственного юношеству и ранней взрослости.

Введение профильной учёбы является одним из основных направлений модернизации образования. Основная цель профильной учебы – разгрузить школьные программы и предоставить школьникам возможность углубленного изучения тех предметов, которые их больше захватывают и будут необходимы для его последующих жизненных планов[1, 3].

Принцип индивидуализации в профильных классах предусматривает: длительную подготовку средствами образования к широкому выбору учениками старших классов типа профильного образования; реальную возможность изменения ими профиля на любом этапе профильной учебы; самостоятельное определение заданий своего базового, вариативного и профильного образования с учётом своих (и семьи) возможностей и обнаруженных способностей, изменений жизненных и профессиональных планов [2, 6].

Сегодня ситуация сложилась так, что подростки часто осуществляют вынужденный выбор профиля последующей учебы. В условиях несамостоятельной профессионализации обычные возрастные задания подросткового возраста возникают перед учениками в обезображенной форме. Известно, что люди отличаются своими индивидуальными осо-

бенностями, значит, что они будут успешнее в определённых видах деятельности и учёбы, чем другие. Следовательно, психологическое сопровождение профильной учёбы предусматривает три задания: мониторинг и своевременное устранение возможных неравномерностей развития учеников; углубленную профориентацию учеников; психологическую диагностику при отборе учеников в профильные классы.

В этом подходе к профильной учёбе выходим из положения Д. Эльконина о том, что движущей силой психического развития является не форма, а содержание учёбы. Значит, что без специальной коррекции профильная учёба может привести к одностороннему психическому развитию. Для того, чтобы устранить эти нежелательные побочные эффекты, необходимо систематически отслеживать развитие старшекласника в процессе профильной учебы [4, 5].

Для достижения этой цели используют два класса методов – тесты интеллекта и тесты достижений: тесты интеллекта по большей части направлены на измерение уровня развития логических операций на основе разного интуитивно подобранного содержания, тесты достижений позволяют оценить конкретные знания и навыки учеников безотносительно к уровню развития логических операций.

Таким образом, мы имеем отдельно диагностику развития и отдельно диагностику учёбы. Профориентационная работа с учениками в профильном обучении имеет свои специфические черты. Одна из особенностей заключается в том, что большинство профильных классов уже так или иначе, свободно или вынужденно выбрали определённую специализацию учёбы.

Профильная учёба эффективнее всего в тех случаях, когда нет времени на учёбу в процессе работы. Подросток, который очутился под двойным давлением, чаще всего не способен найти адекватный выход без психологической помощи. Значит, профориентационная работа должна быть обязательным и значительным по времени компонентом любой профильной учёбы [1, 6].

Элементы профориентационной работы: помощь каждому школьнику в выборе направления и места последующей учёбы; работа по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению. В этой деятельности можно выделить несколько этапов, и на каждом из них достаточно чётко вырисовывается свой «фронт работ»:

1. Обнаруживают образовательные запросы учеников, которые заканчивают 8-й класс. На этом этапе осуществляется: предоставление «образовательной карты» района, города, области; предыдущая диагностика образовательного запроса школьников с учётом мнения их родителей, основных мотивов будущего выбора, интересов и склонностей.

2. Для девятиклассников предусматривается: освоение способов выбора индивидуального маршрута образовательной деятельности; организация психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, что позволяет искать версии о склонности к направлениям образовательной деятельности.

3. По окончании 9-го класса: реализуются "пробы выбора профиля учёбы". С этой целью целесообразно начать однодневное или двух-

дневное "погружение" в проблему выбора. Эта процедура должна быть предварительно предусмотрена учебным планом школы; определяется соответствие возможностей школьника требованиям профиля; соотносятся аргументы «за» и «против» определённого выбора профиля.

За степенью сформированности профессиональных планов определяют школьников, которые:

1. Уже определили своё будущее призвание. Они нуждаются в том, чтобы им были указаны пути последующего получения образования, выбора учебного заведения, в котором можно получить специальность, перспективы работы. 2. Не знают, куда идти учиться или работать, не имеют конкретных жизненных профессиональных планов. Эта категория учеников нуждается в работе по профессиональному образованию.

3. Выбрали свою будущую профессию, но по определённым причинам овладение профессией или существенно ограничено для них, или совсем противопоказано (по состоянию здоровья; при наличии существенно завышенного уровня запросов, при неадекватной самооценке). Ученикам необходима работа по переориентации.

4. Выбрали сразу несколько профессий, часто противоположного характера. Эта многочисленная группа учеников характеризуется тем, что в определении своего профессионального выбора школьники ориентируются исключительно на советы и мнения товарищей и окружения, не задумываясь над своими возможностями и преимуществами профессии.

Выбор профессии всегда связан с такими категориями, как возможности и потребности, интерес и цель, такими факторами, как склонности и мотивация, предвидение результатов принятых решений. Происходит выделение профессиональной цели, профессиональной мечты (чего хочет достичь, чего может достичь). Изучение планов продолжения образования и выбора последующей профессиональной деятельности, выбор профиля учебы. Наличие собственного рейтинга профессий. Помощь в выборе будущей профессии. Школьники уточняют соответствие имеющихся черт профессионально важным чертам выбранной профессии, состояния здоровья – требованиям выбранной профессии. Обращается внимание не только на психофизиологические черты школьников, необходимые для овладения профессией, но и происходит коррекция выбора старшеклассников, подростки получают помощь в самооценке своих способностей и склонностей.

#### **Библиографический список**

1. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению // Народное образование. – 2003. - № 7. – С. 106–114.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д., 1996.
3. Кузнецов А. Профильное обучение: проблемы; перспективы развития // Народное образование. – 2003. – № 4. – С. 85–88.

4. Лернер П. С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 50–61.
5. Панов К.С. Криволапова Н., Бобкова Л. Подготовка педагога профильной школы // Народное образование. – 2004. – № 1.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1999.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧИМЫХ АСПЕКТОВ ЛИЧНОСТНО- ЦЕНТРИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ**

**А. С. Берберян**

**Российско-Армянский (Славянский) государственный  
университет, г. Ереван, Армения**

**Summary.** The article deals modern higher education system's paradigmatic changes and development questions necessity.

**Key words:** personal development, paradigm, person-oriented education, values system of education.

В современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры. Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали, их диапазона и конкретного содержания (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций армянской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;

- изменение отношения к труду как к социально- и личностно-значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и её духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;
- развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни, формирование понятий о жизненных планах и пролонгированных устремлениях к реализации личностных и социальных перспектив [20, с. 260].

Решение названных задач даёт возможность заложить фундамент развития личности как субъекта средствами психологической практики.

Личностная идея обеспечила инновационность, энергию прорыва от объектного к субъектному образованию. До этого психологическая практика в образовании была, в основном, декларативной, частично принятой, поисковой, трансдуктивной (от частного к частному), но не системной.

Современных концепций личностно-ориентированного образования насчитывается огромное количество. На наш взгляд, в какой-то степени – это дань «педагогической моде», желание представить «прогрессивные идеи», в большинстве случаев – это «гуманистическая риторика», умело и не всегда умело скрывающаяся в устаревшем, традиционном содержании формирующего образования. Однако представленные выше концепции – это серьёзное отражение гуманистической идеи в современной российской действительности. Личностно-ориентированный подход изменил традиционные представления не только о самом процессе обучения, но и о роли обучающегося и педагога, о личности обучающегося как субъекте образовательного процесса, о личностных ценностях. В современной российской педагогической психологии имеется большое количество концепций и теорий, определяемых как «личностно-ориентированные», наиболее содержательные и осмысленные из них: психолого-дидактическая концепция личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская); аксиологическая концепция личностного воспитания (И. Б. Котова, 1994, А. В. Петровский, 1996, Е. Н. Шиянов, 1997); дидактическая модель личностно-ориентированного образования (И. В. Сериков, 1999); проективная модель личностно-ориентированного обучения (Н. И. Алексеев, 1997); смыслоцентризм: стратегия смыслообразования и смысловой регуляции (Абакумова И. В., Ермаков П. Н.); рефлексивно-ориентированная концепция. Анализируя основные концептуальные подходы личностно-центрированного обучения к построению технологий, мы можем сделать следующие выводы:

1. Технологии человеко-центрированного обучения не могут быть смоделированы через предметную деятельность. Если попытаться выразить основные идеи личностно-ориентированного образования через понятийный аппарат, то необходимо в первую очередь представить цель такого образования. Цель не задаёт перечень социально полезных свойств личности, а фиксирует внимание на факте собственно личностного развития индивида. А многообразии функций личности упорядочено и сведено к трём базовым: 1) функция ответственности (функции нравственного выбора); 2) самореализации

(функции творчества, свободы, самостоятельности, состязательности с различными жизненными препятствиями); 3) рефлексивная (поиска и развития образа «Я») [15, с. 42–43]. Эти личностные характеристики предполагают базовые характеристики соответствующих средств, обеспечивающих их развитие.

Ситуация, обеспечивающая ответственность, должна обладать некоторой концептуальностью и потенциалом нравственно-поисковой деятельности. Педагогические условия должны обеспечить субъекту возможность не только знать нравственные ценности, но и выражать своё отношение к ним, внутренне дифференцировать и упорядочивать в нравственной системе, понимать и принимать нравственные ориентиры как необходимое условие личностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагога [8, 5, 6].

Лекции, семинары, беседы в традиционной интерпретации, широко используемые в период профессиональной подготовки, как результат чаще всего имеют абстрактное знание о нравственности, мало связанное с предстоящей профессионально-педагогической деятельностью, или формальное знание, реализуемое также формально. Традиционный подход, оперирующий ненасытными методами, в конечном счёте, образует обратный механизм от «принятия» к «отвержению» нравственных ценностей. Это, во-первых, затрудняет вхождение в гуманистическую психолого-педагогическую позицию и стихийно формирует обратную ей позицию насилия, во-вторых.

Стихийно сформированная позиция насилия, на наш взгляд, есть результат имитации того педагогического процесса, в который субъект когда-то был включен, или сознательное подражание тому тренеру, преподавателю, авторитет которого для субъекта был непререкаем. В любом случае речь идёт не об отсутствии личностного опыта субъекта в освоении нравственных норм, а о специальной работе, связанной с формированием личного смысла нравственных ценностей и самостоятельного создания внутреннего образа (смысла) его применения. Личностный смысл формируется в процессе личного взаимодействия субъекта с внешним миром, которое приводит к внутреннему пониманию значения объекта с установлением отношений к нему (Гальперин, 1966, 1979; Л. С. Выготский, 1991; А. Н. Леонтьев, 1975). Личностный смысл нравственных норм будет появляться по мере включения его в жизнедеятельность (Л. И. Рувинский, 1984). Наличие в сознании будущего специалиста системного, но «отвлечённого» нравственного знания не найдёт воплощения в педагогическом процессе, если это знание не будет востребовано самой личностью в процессе профессиональной подготовки. Потребность реализоваться в нравственной деятельности или иначе, «действовать как личность» для нас – высшая ступень позиции ненасилия, которая открывает дорогу к личностному взаимодействию в педагогическом процессе. Личность сама образует нравственные смыслы и принципы. Как отмечает Е. В. Бондаревская (1999), «в выполнении этих особого рода действий по внутренней самоорганизации и состоит назначение личности, её функции. Эти функции и составляют нравственное ядро личности...» [4].

Мы считаем необходимым создание такой образовательной ситуации в процессе профессиональной подготовки, которая обеспечивала бы личность информацией о нравственных ценностях и активизировала бы её в выполнении функций «присвоения» (интериоризации) и «отдачи» (экстериоризации) нравственного знания. Этот подход считаем наиболее адекватным в формировании гуманистической педагогической позиции в процессе профессиональной подготовки.

Слагаемые образовательной ситуации: наличие нравственных знаний как «поля», пространства для реализации личностных функций, активизация личности в переработке этого знания и побуждение к деятельностному проявлению нравственности [3]. Во избежание подмены понятий «активизацию личностных функций» уточняем понятием «субъектная позиция».

Понятие «технология» не получило широкого распространения в традиционной парадигме учения. Более того, в построении образовательного процесса оно не фигурировало как «ключевой», содержательный элемент. Не будучи обозначенными номинально, в сущности технологии использовались в учебном процессе на практике. В словаре В. Даля даётся следующее определение данному понятию: «Технология – наука техники. Техника – искусство, знание, умения, приёмы работы и приложение их к делу». В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования. Помимо вышеперечисленных существуют и другие определения понятия технологий. Приведем лишь некоторые: «Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В. П. Беспалько). «Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И. П. Волков). «Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения события» (В. М. Шепель). «Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов). Ряд определений можно продолжить, но большие разночтения в понимании не приводят к потере изначального смысла, заключённого в обозначении разными терминами приёмов, способов, средств реализации учебного процесса. Различные толкования данного понятия (В. П. Беспалько, И. П. Волков, М. В. Кларин, С. В. Кульневич, М. Н. Левина, Б.Т. Лихачёв, В. М. Монахов, Г. К. Селевко, В. Т. Фоменко, А. И. Уман) в своем развитии прошли сложную эволюцию: от технической интерпретации «технология в образовании» до «научного описания педагогического процесса» (В. И. Боголюбов).

В нашем понимании понятие «технологии» вбирают в себя всю содержательную совокупность специально подобранного комплекса форм и методов обучающих и воспитательных средств, являющихся необходимым инструментом развития личности. Наиболее адекватно,

по нашему мнению, содержание термина «технология обучения» передаёт такое определение: «Технология обучения – это системная совокупность способов реализации содержания и воспитания, отражённых в учебных программах, и представляющая комплекс форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных средств».

Синонимичные и часто отождествляемые понятия: педагогические технологии, учебные технологии, образовательные технологии не идентичны по значению. Образовательные технологии, на наш взгляд, значительно широкое, более ёмкое понятие, вбирающее в себя не только обучение, но и воспитание (деление, несомненно, условное).

Образовательная технология может рассматриваться с трёх позиций:

1) научной – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения, и проектирующая педагогический процесс;

2) процессуально-описательной – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенной – осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [13, с. 15].

Образовательные технологии функционируют на трёх иерархических соподчинённых уровнях: общедидактическом, общевоспитательном уровне; частнопредметная педагогическая технология, локальный (модульный) уровень. Понятие образовательных технологий частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения. Если в технологии в значительной степени представлены процессуальные, количественные и расчётные компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентированные стороны.

Технологии отличаются от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов. Но это различие и смещение акцентов не всегда соблюдается: чаще всего одно подменяется другими. Смещение технологий и методик приводит к тому, что они являются попеременно составляющими компонентами друг друга. Однако структура технологии просматривается чётко и в соответствии со своим назначением и выделенными выше описанными аспектами. Отметим:

а) концептуальную основу;

б) содержательную часть обучения (цели, содержание);

в) процессуальную часть, включающую в себя организационную часть, методы и формы учебной деятельности обучающихся, методы и формы работы преподавателя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностику учебного процесса. Согласование «научной» и «учебной» деятельности, как справедливо заметила И. С. Якиманская, – процесс перманентный. Образование, благодаря единству и гармонической целостности, интеграции этих компонентов воспроизводит содержание и структуру учебных дисциплин.

плин, адекватную содержанию и структуре познания, методологии и логике её построения.

Образовательная технология, внедряемая в учебный процесс, должна удовлетворять определённым критериям:

- концептуальность, которая нередко упускается из виду, обедняя содержание самих технологий. Она заключается в том, что любая технология имеет научный фундамент, концептуальную базу, основанную на философском, психологическом, дидактическом и социально- педагогическом обосновании достижения образовательных целей;
- системность – осуществление логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности. Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов;
- эффективность – возможность гарантировать достижение определённого стандарта обучения;
- воспроизводимость – способность повторения в аналогичных структурах. Образовательные технологии в сфере высшего образования имеют свою специфику, которую, на наш взгляд, необходимо учитывать при реализации в данной сфере, поскольку:
  - 1) целью совершенствования технологий обучения в вузе является подготовка профессиональных кадров;
  - 2) технологии вузовского обучения являются важным элементом среды, стимулирующей личностный и профессиональный рост будущих специалистов.

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

Задача технологизации образовательной деятельности, будучи сложной самой по себе в силу субъект-субъектной природы, многократно усложняется, когда речь идёт о развитии личностной функции обучающегося, имеющейся в теории и на практике [16]. Опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть использован. В современной психолого-педагогической литературе существует огромное видовое разнообразие технологий, выделяемых по самым разнообразным критериям. Существуют классификации по характеру содержания и его ориентации на личностные структуры, по типу организации и управления познавательной деятельностью. Мы в качестве основы рассмотрения считаем принципиально важным критерием субъектную позицию учебной деятельности, являющуюся кардинальным положением личностно-ориентированных гуманистических технологий, что на сегодняшний день концептуально реально востребовано. Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии и психологии. В центре внимания этих технологий – уникальная целостная личность, которая стремится

ся к максимальной самореализации и самоактуализации, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Гуманистические технологии вбирают в себя разнообразные по принципиальным позициям, форме, содержанию методы, а в последнее десятилетие мы можем наблюдать зарождение новых, гуманистически направленных технологий, которые возникли не как дань моде, а как результат нового, научного переосмысления концептуального положения гуманистической психологии. При всём различии у гуманистически ориентированных технологий сохраняется единый научно-концептуальный фундамент, в соответствии с которым универсальными признаками гуманно-личностной ориентации применительно к образовательным технологиям являются:

- доминирование целей личностного, интеллектуального, деятельностного и профессионального развития;
- акцент на мотивацию его достижений и успехов, направленность на поддержку индивидуального развития;
- акцент на самопроектирование и самоуправление;
- партнёрское взаимодействие участников образовательного процесса;
- представление обучающимися свободы выбора и личной ответственности за принятые решения всех участников образовательного процесса;
- эмоциональная сопричастность и проживание образовательных ситуаций [14, с 68].

Своеобразие парадигмы гуманистически направленного образования заключается в ориентации на имманентные свойства личности, её развития в соответствии с природными способностями, в претворении идеи субъект-субъектных отношений в образовательную технологию. Такая ориентация возможна при наличии следующих условий:

- обращение к субъектному опыту личности обучающегося, соединение с его обучением;
- учёта психологических закономерностей;
- применение гибкой системы активного стимулирования обучающегося в образовательной деятельности;
- структурирования, дидактического преобразования материала обучающимся [21, 22].

Перестраивается сама суть образования: переход к новым организационным формам учебной деятельности, поиск новых средств обучения и психодиагностических методик приводит к инновационному проектированию всей образовательной обучающей системы и к появлению отличных друг от друга форм реализации гуманистических направлений в технологических вариациях.

Гуманистические концепции, ориентирующиеся и по содержанию, и по характеру отражения на приоритетную роль в образовательном процессе воспитания, развития субъектности, признания гуманной, духовной сущности человека, стремления к самосовершенствованию, представлению личности пространства свободы для саморазвития и

нравственного выбора «образа-Я», становления устойчивой и гармоничной «Я-концепции», гуманистического мировоззрения, осмысленном в гуманистическом по содержанию и способам жизнедеятельности поведения субъекта образовательного процесса, предоставляют максимальную возможность для раскрытия потенциала личности, личностного и профессионального роста. Гуманизация образования возможна при ситуации, в которой изучаемый материал выступает как повод и условие для целостно-смысловых исканий личности.

Основой такого концептуального, методологического и технологического подхода является личностно-центрированный подход гуманистической психологии К. Роджерса. Он предполагает субъектно-ориентированную организацию и управление педагогом учебной деятельностью обучающихся. В российской психологической практике исследования А. К. Марковой (1996), А. Б. Орлова (1995), И. С. Якиманской (1995, 2000), В. В. Серикова (1999), Н. В. Абакумовой, П. В. Ермакова (2006) и других показали важность и значимость для развития личности не только учёта, но и специальной организации в процессе обучения всего комплекса индивидуально-психологических характеристик обучающихся: мотивационных и ценностных установок, адаптации, рефлексии, смысложизненных ориентаций и т. п. Ведущей целью такого подхода является создание условий для развития творческой, адаптивной личности, для её самосовершенствования и саморазвития, для формирования индивидуального стиля учебной деятельности (С. К. Селевко, 1998), для проявления универсальных личностных способностей обучаемого (В. В. Сериков, 1999); для раскрытия индивидуальности, с целью помочь ей устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям: развитию у студента способности к рефлексии и саморефлексии: личностной, межличностной, предметно-функциональной, методологической (И. С. Якиманская, 1979), т. е. рефлексивной культуры в развитии и утверждении гуманистических отношений в обществе [18, с. 55], формирование смысловой сферы обучающихся, его смысловой самоориентации смысложизненной концепции (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, 2005).

Модели взаимодействия и особенности его осуществления в этих подходах также во многом схожие: перенесение акцента с преподавания на учение, использование нравственно-волевой деятельности наряду с познавательной, приоритет самостоятельных методов (Г. К. Селевко, 1998): изменение направленности педагогических воздействий не от обучающего к обучаемому, а наоборот, причём доминантой является не организация обучения, адекватного системе и логике построения научных знаний, а выявление личностных особенностей каждого обучающегося как индивидуального субъекта познания и предмета деятельности (И. С. Якиманская, 1995).

Необходимыми составляющими создания условий для проявления личностных функций обучающегося являются: функции выбора; функции принятия и обоснования деятельности, поступка; функции самооценки, критики, самокритики, конструирования «Образа-Я» («рефлексии»), функции реализации Образа-Я; функции опреде-

ления жизненных смыслов личности (В. В. Сериков, 1994); развитие рефлексивно-инновационного аспекта в творческой активности человека, который представляет собой осмысление, переосмысление и преобразование субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, т. е. своего поведения как целостного отношения к окружающему миру (С. Ю. Степанов). Формирование рефлексивного сознания в педагогической практике выражается в развитии, в качестве таких перспективных форм учебного процесса, которые бы способствовали саморегуляции учащихся с обязательным пояснением: «подлинная саморегуляция – саморегуляция их смыслов, принятие во внимание желания, интересов учащихся, которые вызываются смысловыми ориентациями, обеспечивали бы свободу выбора» [1].

Приоритетную роль в образовательном процессе авторы данных концепций отдают воспитанию, развитию субъектности, признанию нравственной природы человека. В конкретном приложении к учебному процессу также проявляется разнообразие по форме, по содержанию-смысловому наполнению единство общих гуманистических позиций. По мнению И. С. Якиманской, значительная роль в учебном процессе должна отводиться практическим и тренинговым формам работы, в процессе которых активизируется субъектный опыт обучающихся (его содержание, структура, источник приобретения), выявляются сенсорные предпочтения обучаемого к виду материала (словесному, графическому, знаково-символическому, смешанному), изучение направленности индивидуальных стратегий восприятия и переработки научной информации, применение педагогом специально разработанных дидактических материалов, выявление и использование как особых личностных образований, раскрытие способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого студента, выбор студентом типов задания, отличающегося характером деятельности, а не содержанием предметного знания. Способ учебной работы выполняется в триаде: «хочу-могу-выполняю с интересом», которая составляет его структуру. Это требует разработки индивидуальных программ.

Особенности внимания в процессе образования с позиций технологий личностного обучения В. В. Серикова предполагает:

- отказ от однозначных истин и простых решений;
- создание личностно-центрированных ситуаций (учебной, познавательной, жизненной), в которых не требуется проявления личностных функций: возникает необходимость искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать критическую оценку действующим факторам и явлениям;
- личностно-ориентированная ситуация имеет 3 основные характеристики: жизненная контекстность, диалогичность, игровое (ролевое) взаимодействие участников;
- личностно-ориентированная ситуация имеет задачу, которую нельзя решать на знаниево-репродуктивном уровне: обучающийся сам находит проблему, противоречия, выражает аргументированную точку зрения, находит причину и источники своей ошибки, ищет собственное толкование явлений, т. е. сам

формирует свой субъектный опыт. Содержание «личностно-ориентированного» взаимодействия реализуется на основе триады: «задача-диалог-игра» [2, с. 475].

Для развития в реальном учебном процессе особенностей, характеризующих интраперсональную составляющую (глубина личностного отношения субъекта) смысловой сферы обучающихся в рамках смысло-центризма, исследователям предлагается использовать задания, ориентированные на развитие «Я-концепции», интроспективные способности личности, особенности её самосознания, самоактуализации и самооценки;

- индивидуальные задания интроспективной направленности (как бы я поступил в этой ситуации);
- задание на самооценку (ситуативного типа);
- задания, ориентированные на развитие локуса контроля «Я». Локус контроля «Я» свидетельствует об особенностях представлений самого человека о своей свободе выбора. Высокий уровень локуса контроля говорит о том, что человек способен построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её главных ценностях, низкий – о неверии в свои силы, умение контролировать события собственной жизни;
- хронотоп-задания. Логико-содержательный анализ этого понятия в психологии рассматривается как обобщенное название для различных средств и способов отражения и освоения человеком пространственно-временного континуума своей жизнедеятельности. В качестве метода инициации смысла рекомендуется использовать задания на оценочное описание тех или иных периодов жизни обучаемых.

В качестве интерперсональных методов, которые развивают у обучающихся социализированные смысловые образования, могут быть использованы технологии, ориентированные на продуктивную совместную деятельность:

- аддитивные задания. Студентам даются задания, при выполнении которых индивидуальные вклады участников суммируются (например, задания на групповые соревнования по скорости решения задач);
- компенсирующие задания. Решение компенсирующих задач требует выделения среднего из индивидуальных решений членов группы (ответы должны устраивать всех членов группы);
- дизъюнктивные задания. При решении дизъюнктивных задач группа должна выбрать одно решение из группового «фонда». Примером решения дизъюнктивной задачи служит телевизионная игра «Что? Где? Когда?» Участники группы генерируют и обсуждают версии, но капитан выбирает лишь одну из них;
- конъюнктивные задания, при решении которых каждый член группы должен внести свой специфический вклад (например, ролевые игры) [1].

В рамках технологии развития педагогической рефлексии исследователями предлагается трансформация классического монолога в дискуссию, диалог, полилог, а именно:

а) лекция-дискуссия, содержащая элементы диспута, которые при необходимости включаются как компоненты лекции;

б) лекция-диалоги, предполагающие работу двух преподавателей (например, педагога и психолога) в диалоговом режиме, позволяющем выдвигать альтернативные мнения, дополнять сходные позиции;

в) лекции-полилоги. Суть такой формы состоит в том, что обучающиеся уточняют предмет разговора, а затем в определённой последовательности, задаваемой преподавателем, осмысливают и расширяют его смыслы;

г) лекция, проблемно-построенная:

- это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующегося рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения.

Также рекомендуется включить такие методические приёмы, как проблемные вопросы и творческие задания, которые предлагаются студентам в качестве самоконтроля (для развития рефлексивности студентов), приёмы поддержания высокого уровня рефлексивности: был разработан рефлексивный алгоритм. Обязательным условием каждого занятия является самоаттестация.

Эффективной формой организации работы студентов нам представляется рефлексивно-ориентированная внеаудиторная работа. Она, по мнению исследователей, может быть сконструирована в процессе непрерывной педагогической практики (НПП). Логика построения рефлексивно-ориентированной педагогической практики предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу. Это переход от заданий, направленных на развитие личности, рефлексии (состояние программ самовоспитания на основе проведённой работы со студентами, определение уровня самовосприятия студента, определение динамики развития, умений в микро-сочинениях), к заданиям, развивающим межличностную рефлексивность (задания на развитие рефлексии в педагогическом общении, на умения анализировать деятельность преподавателя, сопоставление психологического портрета педагога с опорой на психологические задания). Задания структурированы таким образом, что вначале развивается личностная рефлексия как основа межличностной и предметно-функциональной рефлексии. И, кроме того, задания усложняются в зависимости от функций (контрольная, конструктивная, аналитическая) компонентов педагогической рефлексии (Стеценко, 2005).

В результате так детально и подробно описанных применяемых технологий происходит формирование личности творческой, адаптивной, «участвующей в самостоятельной творческой деятельности, способной к самосовершенствованию» (Г. К. Селевко, 1998), «самостоятельно приобретающей и творчески использующей полученные знания, принимающей самостоятельные ответственные решения, планирующей свою деятельность, прогнозирующей и оценивающей её результаты, принимающей ответственность за себя и своё окруже-

ние, строящей с другими отношения сотрудничества и поддержки». (И. С. Якиманская, 2000). Предложенные технологии обеспечивают самоактуализацию субъектного опыта обучающихся, самодифференциацию и самоиндивидуализацию, жизненное самоопределение, инициации творческой деятельности учащихся (И. А. Абакумова, 2006). Обучающиеся приобрели высокий или достаточный уровень готовности к рефлексивной деятельности. (И. А. Стеценко, 2006).

Таким образом, личностно-ориентированные технологии взаимодействия, в отличие от традиционного подхода, считающего приоритетными знания, умения и навыки, делающего акцент на значимости объективного подхода во взаимодействии, меняют вектор направления на субъектный подход. По мнению Дж. Бьюдженталя, «субъективность – это тот берег, от которого нужно строить мост отношений к другим и к миру» [7, с. 24].

На наш взгляд, концептуальные, методологические технологические подходы обоснованно и с большей долей эффективности применимы и в сфере высшего образования. Однако необходимо принять во внимание ряд специфических особенностей и ответить на вопросы: Приемлемы ли вышеперечисленные классификации в процессе подготовки будущих профессионалов? Каковы методологические основы совершенствования технологий обучения в системе высшего образования и их сущность? Каковы принципы, лежащие в основе их совершенствования?

Отвечая на эти вопросы, мы исходим из того, что технологии обучения в высшем профессиональном образовании – не застывшая голая схема учебного процесса, не готовые шаблоны и стереотипы, а живой творческий процесс решения многочисленных и далеко не простых проблем подготовки будущих специалистов. Технологию обучения в системе высшего профессионального образования мы рассматриваем как систему психолого-педагогических, дидактических, частно-методических процедур взаимодействия преподавателей и студентов с учётом их способностей и склонностей, направленных на проектирование и реализацию содержания методов, форм и средств научно-технической деятельности и требования к профессионально важным качествам специалистов. Проектирование таких технологий в сфере высшего образования должно осуществляться на основе следующих взаимосвязанных принципов, сфокусированных на учащихся через взаимодействие теории и практики:

- сочетание индивидуальной и коллективной работы, наставничества и самообразования;
- обучение на основе интеграции с наукой и производством. Реализация этого принципа должна прежде всего осуществляться путём построения учебного предмета на основе модели научного познания, функции которой:
- описание его содержания, происхождения, изменения и развития, т. е. на основе соотнесения учебного и научного знания, воспроизведения содержания и структуры учебных дисциплин, адекватных содержанию и структуре познания, методологии и логике её построения;

- профессионально-творческая направленность обучения. Обучение студентов основам методологии и опыта научного творчества должно быть обусловлено не только характером их будущей работы, но и требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам в условиях происходящих в стране глубоких социально-экономических преобразований, зарождения рыночных отношений. К ним можно отнести: высокий уровень умений реализовать свои интеллектуальные возможности, использовать весь свой творческий потенциал для проявления инициативы и предприимчивости; необходимость непрерывного повышения уровня знаний; решение задач в условиях жёстких механизмов рыночной экономики [12, с. 225].

В рамках профессиональной деятельности творчество становится наиболее эффективным и совершенным видом сформированности конкурентоспособности и самоутверждения будущего специалиста. Поэтому их подготовка должна обеспечить освоение и активное использование принципов и методов отбора необходимой информации, развитие умений генерирования, привитие навыков ведения дискуссий и мозгового штурма с применением затрудняющих условий решения проблемных задач (в зависимости от профиля специальности и характера решаемых задач); ориентированность обучения на личностное и профессиональное развитие. Технологии, направленные на личностно-развивающее обучение, предполагают непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего специалиста, развитие его познавательных способностей. Обучающая среда при таких технологиях не навязывает будущему специалисту нормативное построение своей деятельности, задаваемое обществом, в известной мере «обезличивает» для него, а создаёт более свободные условия, предоставляющие ему возможность самому определять траекторию индивидуального развития. При этом преподаватель начинает не с сообщения научной информации, а выявления интересов и субъективного опыта студента. Опираясь на них, он формирует содержание обучения (научное знание), которое должно быть принято будущим специалистом как личностно-значимое для него, «пропущенное» через свой субъективный опыт. Такое содержание будущей специалист усваивает с помощью методов, форм и средств активного обучения – очевидна ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности.

Необходимость усиленного внимания при подготовке специалистов в системе высшего образования к вопросам самообразования в настоящее время обусловлено:

- во-первых, высокой скоростью распространения научной информации, а также темпов практического воплощения научных достижений;
- во-вторых, новыми требованиями к профессионалу в условиях перехода страны к рынку, конкурентоспособности производства в рыночных условиях, которые во многом определяют требования к способности и готовности будущего специалиста осваивать новые технологии профессиональной мобильности.

Современное состояние качества подготовки специалистов и требования рынка труда предполагают внедрение научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений в технологиях обучения, которые должны стать важным источником прогресса в подготовке специалистов. Применительно к системе высшего образования наиболее актуальными инновациями, на наш взгляд, являются технологии обучения, направленные на:

1) переориентацию целей высшего профессионального образования на получение образования, ориентированного на развитие личности, его способности к научной и инновационной деятельности на основе социального заказа;

2) обновление содержания обучения, предполагающее:

- исключение из учебных программ материала, который носит описательный характер и может быть перенесён на факультативы;
- модернизацию учебных дисциплин на основе сформированности их логической и образной структур, облегчающую студентам понимание и использование приобретённых знаний;
- интеграцию знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылку для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин, ориентированных на этот процесс;

3) оптимизацию процесса обучения, направленного на достижение целей подготовки специалистов с минимальными затратами сил субъектов этого процесса и одновременным достижением и высокого профессионального мастерства и развития опыта профессионально-творческой деятельности;

4) перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения самих будущих специалистов, освоение ими знаний и опыта под руководством преподавателя на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы. Это позволит сделать учение творческим процессом в познании, основанном на самостоятельных занятиях, подкрепляемым контактами с ведущими учёными различных производственных и вузовых структур.

На основе постановки необходимых задач гуманизации образования можно отнести к общим недостаткам и трудностям внедрения личностно-центрированной технологии в учебно-педагогический процесс в системе «преподаватель – студент»:

- отсутствие концепции личности, которая позволила бы диалектически снять противоречия знаниевого и личностного подходов в образовании;
- не определены способы реализации цели личностного развития;
- сфера личностного пространства обучающегося чаще всего ограничивается стенами учебного заведения и учебного процесса;
- общий недифференцированный принцип индивидуального подхода преобладает над принципом развития;
- не уделяется внимание проблемам взаимосвязи личностного и профессионального развития;

- не разработаны, но внедрены технологии, основанные на принципах гуманизации и личностно-развивающего образования;
- идея личностного и профессионального развития недостаточно дифференцируется до уровня их качеств и особенностей и не обеспечивается валидными средствами психодиагностического контроля развития;
- не уделяется внимание созданию гуманистических ориентиров развивающей вузовской среды, пространства, обеспечивающего социально-психологическое развитие;
- недостаточно обеспечивается приоритет саморазвития личности над её формированием. Обучение, сконцентрированное на студенте, в пространстве высшего образования должно быть приоритетным [9, 10, 15, 17, 19];
- подготовка преподавателей-фасилитаторов является одной из насущных проблем высшего образования. Введение в учебный процесс обязательных тренинговых форм диктует необходимость в профессиональных кадрах тьюторов, психологов-практиков, владеющих навыками преподавания занятий;
- проведение перманентного психологического мониторинга, психологической коррекции и развития личности приводит к необходимости создания психологической службы, обеспечивающей психологическое сопровождение учебного процесса;
- учёт национально-ментальных характеристик в личностном развитии, построения логики и содержания предмета, внедрения технологий на основе знания этнопсихологических особенностей студента [11, с. 6].

### Библиографический список

1. Абакумова И. В., Кагермазова А. И. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: монография. – Ростов-на-Дону, 2008.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с англ. / Фонд «За экономическую грамотность». – М., 1995. – 296 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – С. 357.
5. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д., 1997. – С. 6–21.
6. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. – М.-Ростов н/Д., 1999. – 560 с.
7. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. – 1999. – № 5. – С. 38–44.
8. Буянас Т. М., Заверина О. Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных смыслов – в индивидуальном сознании // Вопр. психол. – 1997. – № 5. – С. 44–55.
9. Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудиса. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: 1996. – С.30–52.
11. Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М., 1980.

12. Митькин А. А. Субъектность человека: грани и границы. – Часть I. // Психологический журнал. – Т. 29. 2008. – № 3. – С. 6.
13. Психолого-дидактический справочник преподавателя в школе. – Ростов-н/Д., 1999. – С. 225.
14. Сартр Ж. Бытие и ничто. – М., 1990.
15. Селевко Г. К. Традиционные педагогические технологии и её гуманистическая модернизация. – М., НИИ школьных технологий. – М., 2005. – С. 68.
16. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.
17. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. – М, 2003.
18. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М., 1991.
19. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1982, 1983. – 284 с.
20. Формирование учебной деятельности студентов / под.ред. В. Я. Ляудиса. – М., 1989.
21. Шиянов Е. Н., Недбаева С. В. Личностно-развивающая психологическая практика в российском образовании. – Ростов-н/Д, – 2002. – С. 262–263, 312.
22. Rogers C. R. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.
23. Sartre J.-P., Being and Nothingness. Trans. By Hazel E. Barnes. – N.Y., 1956. – PP. 560–564.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ**

**Ц. Ц. Чимитцыренова, Я. Б. Дашибалова**  
**Дульдургинская СОШ,**  
**с. Дульдурга, Забайкальский край, Россия**

**Summary.** The experience of the forming the artistic culture of the pupils is appeared in this article. The main ideas of the modern education: «project task», «integration» appeared and opened in this article. And the way of their realization in the area of the standard of the second generation are determinate. The article can call the artistic-aesthetic cycle, of the secondary schools, the student of the pedagogical institutes and colleges.

**Key words:** artistic culture, pupil, secondary schools.

Художественное образование занимает одно из ведущих направлений в сфере интересов современной молодёжи. Однако проблема заключается в том, что резко выросла информированность детей. Если раньше школа и уроки были источниками получения ребёнком информации о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ, Интернет оказываются существенным фактором формирования картины мира у ребёнка, причём не всегда положительной. Современные дети мало читают, особенно классическую и художественную литературу, отдают предпочтение низкопробному отечественному и зарубежному музыкальному репертуару, а телевидение, фильмы, видео вытесняют литературное чтение. В художественном окружении молодёжи не находится место шедеврам классического художественного искусства, высокохудожественным образцам народной музыки и декоративно-прикладного искусства, обладающим огромным духовным потенциалом, воспитательными и развивающими возможностями.

В связи с этим явно видна необходимость усиления работы в направлении формирования художественной культуры подрастающего поколения с помощью массового художественного образования, которое осуществляется на уроках искусства [5]. Этим обусловлены и новые цели художественного образования, а именно расширение художественного интереса школьников, обеспечение их интеллектуально-творческого развития, активного познавательного поиска в сфере интеграции искусства, самостоятельного освоения универсальных учебных действий [1]. Следует отметить, что проблема интеграции не новая проблема в педагогике. Её решение всегда обосновывалось философскими взглядами на той или иной ступени общественного развития. Задачу использования межпредметных связей в учебном процессе высказывали ещё Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский. В современной педагогике имеется более 30 определений, существуют различные подходы к их обоснованию и классификации. Мы же придерживаемся следующего определения: «интеграция» – это процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определённой системы образования [4]. Федеральный государственный стандарт второго поколения позволяет современному учителю решить обозначенные проблемы через организацию на уроках деятельностного и проблемного подходов [3].

На наш взгляд, развитию художественного интереса, освоению универсальных учебных действий в сфере интеграции содержания образования способствует решение проектных задач. По определению проектная задача – конкретно-практическая, проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется через систему заданий, связанных между собой общим сюжетом. Система заданий, входящих в данный тип задачи, может требовать разных стратегий её решения (в одних задачах задания необходимо выполнять последовательно, раскрывая отдельные стороны поставленной задачи, в других задачах возможно выполнение заданий в любой последовательности, в третьих требуемая последовательность выполнения заданий скрыта и должна быть выявлена самими учащимися и т. п.) [2]. Основная интрига заключается в использовании результатов выполненных заданий.

Исходя из этого, следует отметить, что проектные задачи могут быть как предметными, так и межпредметными. Подобные задания, как правило, занимают несколько уроков и способствуют освоению основ систематизации, алгоритмов творческого и критического мышления на основе восприятия и анализа художественных образов, определяют развитие памяти, фантазии, воображения обучающихся, а главное, приводят их к поиску нестандартных способов решения проблем [5]. Включение в содержание художественного образования задач подобного типа позволяет учителю в ходе учебного года системно отслеживать пути становления способов работы и способов действий учащихся в нестандартных ситуациях не только в рамках отдельно взятой темы, но и вне конкретного учебного предмета. Преимущество проектных задач состоит ещё и в том, что с их помощью решается

проблема перегрузки обучающихся, а контрольные работы становятся более эффективными и объективными, поскольку в рамках одного контрольного мероприятия проверяются знания, умения и способы действий по нескольким учебным предметам, что существенным образом изменяет саму систему оценивания. У учащихся происходит формирование целостной картины мира, что, в свою очередь, ведёт к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах [4]. И в заключение, хочется сказать о том, что в настоящее время используются различные формы интеграции, в том числе и проектная задача. Каждый учитель вправе сделать свой выбор. Суть заключается в том, чтобы не отвергать один из них и применять другой, а ввести систему интеграционных мер с учётом возрастных особенностей учащихся всех уровней образования. Современная школа может и должна стимулировать интеллектуальную активность учащихся в период формирования личности ребёнка.

### **Библиографический список**

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. – Москва: Издательство «Просвещение», 2010. – С. 158.
2. Воронцов А. Б. Проектные задачи в начальной школе» из серии «Стандарты второго поколения». – Москва: Просвещение. – 2010. – 175 с.
3. Кузнецов А. А., Рыжаков М. В., Кондаков А. М. Примерные программы по учебным предметам. Искусство 5–9 классы из серии «Стандарты второго поколения». – Москва: Просвещение. – 2010. – 175 с.
4. Сафронов Ю. Стандарты второго поколения. Новые подходы использования элементов интеграции в учебно-воспитательном процессе современной школы. – 2011.
5. Сергеева Г. П., Критская Е. Д. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений «Уроки музыки». – Москва: Просвещение, 2010. – 208 с.

## **ОПЫТ АВСТРАЛИИ: ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ**

**И. В. Гвозденко**

**Мельбурнский университет, г. Мельбурн, Австралия**

**Summary.** In this article we will talk about a new initiative in improving the quality of the teaching of aesthetic culture, which is one of the priorities of modern education.

**Key words:** aesthetics, culture, social skills, justice, beauty, competence, ethics, and understanding.

Развитие эстетического воспитания, развитие личности и формирование эстетической культуры является одним из приоритетов современного образования. Роль эстетического воспитания широко обсуждается на различных уровнях в прессе и научных публикациях. Многочисленные международные конференции являются ярким примером того, что вопросы эстетического воспитания и обучения волнуют учёных, педагогов, студентов и родителей

[4; 6]. В связи с этим организация Международной научно-практической конференции "Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)" представляется актуальной и своевременной. Надеемся, что эта конференция откроет новые пути для совершенствования системы обучения и воспитания молодого поколения в области эстетического образования в России и за рубежом.

Разговор пойдёт об эстетическом образовании подростков, которые недавно приехали в Австралию и обучаются английскому как второму языку в специальной языковой школе. В данной статье обсуждается понятие эстетического образования, его цели и задачи, учебный план, а также виды деятельности, используемые в учебном процессе с целью формирования нового поколения, которое способно сохранить лучшие традиции, эстетику и культуру своей страны и познакомиться с культурными и эстетическими ценностями стран мирового сообщества.

Эстетическое образование включает в себя формирование знаний, умений и навыков, а также воспитание эстетических чувств, вкусов и интересов. Эстетическое образование представляет собой взаимосвязь тела, ума, эмоции и духа. Студентов необходимо вооружить знаниями, умениями и навыками, которые позволили бы им анализировать восприятие, чувства и мысли, выражать их различными средствами: живопись, лепка, музыка, устное народное творчество, танец, а также через устный и письменный язык. Неотъемлемой частью эстетического образования в Австралии является развитие различных видов мыслительной деятельности, выражающихся в сборе фактов, сравнении, противопоставлении, распределении по категориям, формировании своего мнения и умении отстаивать его в конструктивной и доказательной форме.

В Австралии в последние годы возросло внимание к вопросам теории и практики развития социальных навыков и эстетического образования как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания молодого поколения. Особое внимание уделяется формированию всесторонне развитой и полноправной личности студентов, приехавших в Австралию с целью изучения английского языка или переехавших на постоянное место жительства. В содержание эстетического воспитания входит развитие у студентов самостоятельности в творческом процессе, когда они сами что-то создают, проявляя при этом инициативу и раскрывая свои интересы и потребности. Австралийская школа ориентирована на раскрытие потенциала каждого студента и использует для этой цели комплексный учебный план.

Учебный план австралийской языковой школы является продуктом многолетней совместной работы педагогов, объединённых в творческие группы для детальной разработки изучаемых тем. Учебный план включает в себя различные темы, которые организованы в три большие группы. Первая группа ориентирована на развитие эстетического воспитания студентов, что позволит им лучше понять себя и разобраться в своих чувствах и эмоциях, которые они испытывают в

новой для них стране и научиться управлять негативными чувствами и эмоциями, стоящими на их пути интеграции в австралийское общество, обучения английскому языку и другим учебным дисциплинам. Эта группа основана на изучении личного, физического и социального опыта студентов и предлагает такие темы, как «Feelings and Emotions», «Family and Relationships», «About me», «School», «Health», «Survival Skills», «Social Skills», «Occupations and Community», «Food and Nutrition» и «Drug Education». Вторая группа включает себя изучение специальных дисциплин, например «Australia History», «Australia Multicultural», «World Geography», «Animals and Plants» и т.д. Последняя группа охватывает междисциплинарный компонент и содержит следующие темы: «Current Issues», «Advertising», «Library and Research», «Novel/film Study», «Thinking».

Каждая тема включает в себя цели и задачи, предлагаемые виды работы, рекомендуемые учебники, книги, библиотечные ресурсы, Интернет источники, и рекомендованные виды контроля, которые преподаватель может использовать по данной теме. Обязательное использование информационных технологий и современных методов преподавания являются неотъемлемой частью учебного процесса в учебных заведениях Австралии и России [1; 2; 3]. В формировании целей и задач урока преподаватель основывается на опыте учащихся, их потребностях и интересах. Для того чтобы получить такую информацию, преподаватель может провести «Brainstorm activity» в начале учебного года или четверти и определить, что студенты хотят изучать, какие виды работ им нравятся и как он будет оценивать их знания по пройденной теме. Полученную информацию преподаватель интегрирует в учебный план учебного заведения и, таким образом создаёт дополнительную мотивацию студентов в их образовании.

Предлагаемые виды деятельности на уроке должны развивать все четыре языковых компонента: говорение, слушание, чтение и письмо. В связи с этим преподаватели могут включить в планирование занятия или серий занятий по теме следующее: презентации по теме, ведение дневника прочитанных книг, исследовательский проект, ролевые игры, кроссворды, просмотр и обсуждение фильма, рисование картин, изготовление плакатов, лепка, аппликация, написание сочинений, выступление с рефератом по исследованной теме, изучение литературы, описывающей жизнь, быт, традиции и культуру народностей, составляющих австралийское общество.

Обязательной частью учебного процесса в австралийской школе являются экскурсии в картинные галереи, парки, на выставки, в музеи, участие в художественных мастерских. Подобные мероприятия благоприятно сказываются на развитии у студентов эстетических чувств. Студенты учатся наблюдать, задавать вопросы, проводить исследование, сравнивать, описывать и выражать своё мнение. Они могут вести журнал наблюдений, в котором отражают цвет, линии, формы, текстуру, расстояние, использованное художниками в своих работах. Также большое значение имеют беседы и рассказы, в них студенты учатся выражать своё мнение и отношение к окружающему миру.

В австралийских школах больше внимание уделяется развитию компьютерных навыков студентов в формировании понятия красоты и эстетики. Студентов поощряют делать презентации в программе «PowerPoint Presentation» и использовать программы «Paint» и «Kids Pix» для создания компьютерных картин, на основе которых затем проводятся конкурсы на лучший рисунок по предложенным темам, например «Зимняя одежда», «Рыбы», «Шляпы» и т. д.

Учебный план, утверждённый школой, не является догмой, и творческий подход учителя к его реализации всячески поощряется администрацией. Учителя используют современные методы преподавания дисциплин, которые способствуют повышению мотивации обучения. Например, «team teaching» (групповое или командное преподавание) или «collaborative teaching and learning» (сотрудничество в преподавании и обучении) получают широкое распространение в развитии этических и социальных навыков студентов в современной средней и высшей школах Австралии [7]. Сотрудничество педагогов осуществляется на различных уровнях: планирование, подготовка материалов, проведение уроков, оценка деятельности учащихся и коллег вовлечённых в учебный процесс. Преподаватели могут выбирать, какие классы лучше соединить для изучения определённой темы, например, соединить старших студентов с младшими и подготовить разноуровневые задания по данной теме. Благодаря совместному сотрудничеству педагогов в подготовке урока, направленного на развитие этических и социальных навыков, студентам предоставляется высокое качество преподавания предметов.

Использование какого-либо нового метода обучения всегда связано с определённым риском и поэтому заслуживает широкого обсуждения в профессиональной среде. Успешный опыт такого сотрудничества в преподавании и обучении имеет огромный потенциал для всех вовлечённых сторон. В связи с этим необходимо обсудить, какие преимущества и недостатки могут ожидать преподавателей и студентов, вовлечённых в совместную образовательную деятельность. Во-первых, преимущества заключаются в том, что сотрудничество в преподавании несёт в себе положительный момент новизны, и это способствует созданию дополнительной мотивации обучения учащихся и творческой работы педагогов, которые следуют пословице «Две головы лучше, чем одна».

Во-вторых, наиболее старшие студенты обладают большим жизненным опытом и, как правило, их навыки и умения находятся на продвинутом уровне по сравнению с младшими студентами. Старшие студенты показывают пример для младших и выступают в роли учителей, объясняют, делятся опытом или моделируют конечный продукт, например, нарисованную картину, написанное сочинение, выполненную работу и т. д. Учение на лучших примерах своих новых одноклассников позволяет младшим студентам развиваться и стремиться достичь такого же уровня мастерства, как их старшие друзья. В свою очередь старшие, как наиболее опытные студенты в каких-то видах деятельности, выступают в роли учителей и чувствуют себя уверенными и необходимыми в процессе обучения младших студентов.

Они снимают часть нагрузки с преподавателя, потому что преподаватель не может помочь каждому студенту индивидуально, так как время преподавателя на уроке ограничено.

В-третьих, большая подготовка преподавателя к занятиям по какой-либо теме вознаграждается тем, что данная методика позволяет охватить большее количество студентов, чем просто обычный класс. Преподаватели учатся друг у друга каким-то новым приёмам, стратегиям и мастерству преподавания, что обогащает развитие их личности и повышает профессиональный уровень. Учителя, участвующие в сотрудничестве, разделяют ответственность в планировании, проведении и оценивании уроков, и в получении конечного результата обучения.

Сотрудничество в преподавании и обучении студентов содержит не только явные преимущества, но и недостатки. Далее речь пойдёт о том, как можно минимизировать эти недостатки. Во-первых, преподаватели сталкиваются с проблемой дисциплины, когда большое количество студентов собирается в одном классе. Студенты становятся менее управляемы, потому что они взволнованы новизной организации урока и классной комнаты, хотят показаться независимыми друг перед другом, обмениваются словами, записками и т. д. Что преподаватели могут предпринять в такой ситуации? Пригласить кого-нибудь из коллег на урок поучаствовать в новом экспериментальном преподавании или пригласить родителей, завучей или директора с просьбой быть помощниками в ходе урока. Иногда преподаватели могут убрать стулья и позволить студентам работать стоя. Например, при изучении темы «Aboriginal Art» студенты рисовали картины стоя с использованием приёмов и техники искусства аборигенов. Сначала это казалось непривычным, и первое время студенты испытывали неудобство, но потом оказалось, что они концентрировались больше на рисовании, чем на разговорах или хождении, и закончили свои картины в отведённое для урока время. Стулья можно оставить в классе и предложить студентам сесть, если они чувствуют усталость и не могут продолжить работу далее.

В заключение отметим, что эстетическое образование представляется важным для всестороннего развития личности студентов независимо от того, в какой стране они живут. Основы эстетического воспитания закладываются в школьном возрасте и продолжают своё становление долгие годы. Большую роль в этом играют школа и семья, поэтому учителям, воспитателям и родителям необходимо создавать такую атмосферу, чтобы у молодого поколения развивались такие эстетические чувства, как красота, доброта, аккуратность, социальная справедливость, самостоятельность и ответственность за будущее своей страны. Это возлагает большую ответственность на преподавателей, которые должны идти в ногу со временем и внедрять современные технологии преподавания, такие как «team teaching», чтобы добиться высоких результатов обучения и повысить мотивацию учащихся с помощью внедрения «collaborative learning» и повышения ответственности студентов за приобретения знаний. И тогда «скорбный труд» педагогов будет вознаграждён появлением нового, инициативного молодого поколения, которое в будущем сможет обеспечить процветание своей страны.

## Библиографический список

1. Гвозденко И. В. Образовательные возможности компьютерных обучающих программ в процессе языковой подготовки учащихся / отв. редакторы А. Т. Лазунова, А. Е. Радочкина, Л. Д. Федотова. Новые исследования в профессиональном образовании. – М.: Издательство: Академия профессионального образования, 1998. – С. 74–77.
2. Гвозденко И. В. Возможности реализации компьютерного обучения в процессе изучения английского языка как части филологического образования // Актуальные проблемы филологического образования / отв. редакторы Т. П. Кочкина, М. Л. Кусова. – М.: Издательство: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – С. 27–29.
3. Гвозденко Е. Н., Чамберс Д. Применение интернет технологий в учебном процессе на примере университета Мельбурна. Материалы XI Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2007. – С. 103–105.
4. XI Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: медицинские, педагогические, психологические, экологические аспекты» г. Калуга, 17-19 мая 2007. Сайт [http://www.flogiston.ru/news/conference/kaluga\\_obrazovanie](http://www.flogiston.ru/news/conference/kaluga_obrazovanie)
5. Забавникова Т. Ю. К вопросу об эстетическом воспитании студентов. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Юбилейная XV Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании», г. Москва 6–10 ноября 2005 г. Сайт <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/II/3/II-3-5231.html>
6. Конференция «Нравственно-эстетическое воспитание подрастающего поколения средствами театрального искусства», г. Саратов, 1–2 ноября 2005 г. Сайт [http://teremok.saratov.ru/news/4\\_9\\_03.htm](http://teremok.saratov.ru/news/4_9_03.htm)
7. Lo Bianco, J. & Gvozdenko I. Collaboration and innovation in the provision of Language Other Than English in Australian universities, DASSH, Communication Partners, University of Melbourne, 2006. Сайт [http://www.dassh.edu.au/casr/casr\\_reports.html](http://www.dassh.edu.au/casr/casr_reports.html)

## РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

**И. В. Старчакова**  
**Забайкальский государственный**  
**гуманитарно-педагогический университет**  
**им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита**

**Summary.** In article there is a speech about use of elements of technology of design activity for development of creative activity of students in practice of teaching of a course «The theory and a technique of training of geography». In article are shown essence of concepts « Creative activity», « Creative activity», « Technology of design activity».

**Key words:** the state youth policy, creative activity, creative activity, technology of design activity, a technological card of the project.

Системная и последовательная государственная молодежная политика является важнейшим фактором устойчивого развития страны и общества, роста благосостояния её граждан и совершенствования общественных отношений.

Органы государственной власти и местного самоуправления при партнёрском участии молодёжных и детских организаций, неправительственных организаций и иных юридических и физических лиц формируют и реализуют государственную молодёжную политику. Данный комплекс мероприятий реализуется в Российской Федерации в отношении молодых жителей в возрасте от 14 до 30 лет.

Стратегия Государственной молодёжной политики призвана определить её цель, приоритеты и меры, реализация которых обеспечит решение важнейших задач социально-экономического развития страны в современном мире. Данная стратегия разработана на период до 2016 года и нацелена на изменения, которые произойдут в жизни российского общества и государства. Стратегия реализуется через проектный подход, который включает решение задач, определяемых национальным проектом в области образования.

В рамках приоритетных направлений предусматривается осуществление российских молодёжных проектов. По первому направлению – это проекты «Новый взгляд», «Доброволец России», «Карьера», «Молодая семья России», по второму направлению – проекты «Команда» и «Успех в твоих руках», по третьему направлению – проект «Шаг навстречу».

Очевиден тот факт, что реализация этих проектов осуществляется, прежде всего, в рамках общественной деятельности. В учебных заведениях большое значение для развития созидательной активности молодёжи имеет система воспитательной работы. Но через воспитательную деятельность проходят не все студенты, а только лидеры, активисты, молодёжь с активной жизненной позицией. Поэтому представляется возможным сделать определённый вывод о необходимости особой организации учебной работы, которая позволила бы приблизить всех студентов без исключения к активной общественной работе, то есть созидательной деятельности. Созидательная деятельность видится как «...целесообразная, продуктивная, личностно или общественнозначимая деятельность с большим количеством действий в её составе и принципиальной новизной (субъективной и объективной) в результате» [1, с. 22].

В высшей школе существуют разнообразные активные формы обучения: игры, дискуссии, метод мозгового штурма. Развитию активной созидательной деятельности способствуют также педагогические технологии: проблемное обучение, технология развития критического мышления, проектные. Остановимся на технологии проектной деятельности.

Проектное обучение – это самостоятельное освоение обучающимися учебного материала и создание конкретного продукта, следовательно, проектная деятельность – это деятельность созидующая, творческая. Это позволяет участникам проекта пережить ситуацию успеха, самореализации, так как сущность этого типа технологии заключается в личностно-ориентированном обучении, предполагающем развитие личности, способной самостоятельно добывать информацию, принимать нестандартные решения, находить пути решения локальных, региональных и даже глобальных проблем.

Цель использования технологии проектной деятельности – самостоятельное постижение студентами проблем, имеющих для них жизненный смысл. Дидактической единицей в данном случае становится реальная и жизненно значимая проблема (проблема стандартизации содержания образования, многообразия программ и учебников и др.), поэтому контуром, основой проектной деятельности является проблема и пути её решения. В этом видится связь с проблемным обучением.

Проектная деятельность имеет ряд особенностей, которые определяют его значимость в процессе развития созидательной активности: диалогичность – диалог с собственным «Я» и с другими участниками проекта; креативность – через решение проблемной ситуации активизируется мыслительная деятельность студентов, так как при правильном выборе проблемы может возникнуть противоречие между ранее полученными знаниями и новыми; контекстность – возможность выполнить проекты в контексте научно-познавательной, практико-преобразующей, коммуникативной и других видов деятельности; интегративность – оптимальный синтез знаний для реализации обучающимися изучаемой проблемы с привлечением содержания других предметов, это специфика методики обучения как науки и технологичность – организация познавательной деятельности студентов по определённым этапам.

Для развития созидательной активности большое значение имеют все виды проектов – исследовательские, игровые, творческие, познавательные, практико-ориентированные, информационные.

Для успешной реализации проектной деятельности важно соблюдение этапов работы над проектом, так как каждый этап вносит свой вклад в развитие созидательной активности студентов.

Выделяют этапы: ценностно-ориентированный (подготовительный, организационный), конструктивный (поисковый, исследовательский), оценочно-рефлексивный, презентативный.

Продуктом проектной деятельности является результат, который определяется как самостоятельно принимаемое учащимися развёрнутое решение проблемы в виде разработок, макетов, карт, схем, а также конкретной деятельности по благоустройству местной окружающей среды, изучению и описанию объектов и процессов природы. Выбор продукта – важная организационная задача участников проекта. От её решения в значительной степени зависит, насколько выполнение проекта будет увлекательным, а защита проекта – презентбельной и убедительной.

В реализации проектной деятельности участвуют люди и объекты проектной деятельности используются людьми, поэтому нельзя не учитывать человеческие факторы созидательного проектирования. Умение сконцентрировать внимание на решаемой проблеме, определяемое волевой составляющей личности проектировщика, является решающим фактором для достижения цели проектирования. Эти качества личности являются обязательными в структуре личности студента созидающего, поэтому метод проекта должен использоваться и с этой целевой направленностью [2, с. 31].

При реализации технологии учебного проекта, весь процесс проектирования детерминируется конечной целью, которую студент ставит перед собой, решая конкретную проектную задачу. На основе соотнесения желаемого конечного результата с полученным на отдельных этапах процесса проектирования студент корректирует собственную созидательную проектную деятельность.

Для совершенствования навыков проведения проектной и других видов созидательной деятельности, ведущей к развитию созидательной активности, целесообразно организовывать деятельность студентов по проектированию и созданию средств обучения, в том числе учебно-методического комплекса школы, разработок уроков, внеклассных мероприятий и так далее. Эта деятельность предоставляет обучающимся полную свободу в создании авторских проектов, в выборе способов, методов и форм проектирования. Поэтому представляется возможность сделать однозначный вывод о созидательном характере такой деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Бычков А. В. Созидательная педагогика: монография. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 148 с.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 48 с.

### **ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СЛОВЕСНЫЙ МЕТОД НЕТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**С. Ш. Казданян**  
**Российско-Армянский (Славянский) государственный  
университет, г. Ереван, Армения**

**Summary.** The article is devoted to one of the actual problems of higher education in the sphere – concerning the problems of higher education of the XXI century in teaching verbal methods. At the institute of higher education different kinds of lectures having investigated. On the basis of research the most preferable kinds of lectures are revealed to be problematic lecture by students.

**Key words:** verbal methods, problematic lecture, innovational technologies, higher education.

В высшем учебном заведении лекция занимает важное место в процессе обучения. (В учебнике излагается наиболее общий, фундаментальный материал учебной программы). Однако традиционная вузовская лекция имеет ряд недостатков, а именно [2]:

- приучает студентов к пассивному восприятию чужих мнений;
- тормозит самостоятельное мышление студентов;
- уменьшает стремление студентов к самостоятельным занятиям;
- приучает студентов к механическому записыванию слов лектора (не все успевают осмыслить слова лектора).

В связи с этим актуальность исследования применения нетрадиционных методов обучения, в частности проблемной лекции, очевидна.

Отметим, что вообще отказ от лекции не только снизит научный уровень подготовки студентов, но и нарушит системность и равномерность их работы в течение учебного года. Следовательно, лекция по-прежнему должна остаться как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные же выше недостатки в значительной степени могут быть преодолены при применении нетрадиционных видов чтения лекций, например проблемных лекций, бинарных лекций, лекций-провокаций, лекций-конференций, лекций-консультаций и др. В вузах Армении успешно применяются нетрадиционные виды чтения лекций [1;4]. Так, студенты вузов Армении проблемную лекцию считают наиболее значимой (далее по мере убывания значимости – лекцию-конференцию, лекцию-консультацию, бинарную лекцию, лекцию-провокацию и т. д.) [4]. Отметим, что все они приводят к изменению роли и функции преподавателя. Например, во время проблемной лекции преподаватель предлагает студентам проанализировать ситуацию и осуществить поиск путей нахождения проблемы. Проблемная лекция опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путём постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач, требующих активной познавательной деятельности для их правильной оценки и разрешения, и обычно начинается с вопросов и постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от непроблемных тем, что скрытая в них проблема требует неоднотипного решения, так как готовой схемы для их решения в прошлом опыте студентов нет, следовательно, для ответа на них требуется ряд рассуждений, когда для непроблемного вопроса уже существует правило, которое необходимо знать. Что касается содержания, то в отличие от содержания традиционной лекции, в которой информация преподносится преподавателем в виде известного материала, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Соответственно, полученная информация усваивается как личностное открытие ещё неизвестного для себя знания, что позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке. В процессе лекции осознание темы студентами происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации в зависимости от того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. (В традиционном обучении сначала даются знания, способы или алгоритмы решения тех или иных задач, а затем примеры, на которых можно поупражняться). В связи с этим учебные проблемы должны не только быть доступными по своей трудности, но и учитывать познавательные возможности студентов и исходить из изучаемой дисциплины, быть значимыми для усвоения нового материала и общего и профессионального развития личности студентов [5].

Разумеется, учебная проблема ставится преподавателем до лекции и должна разворачиваться на лекции в живой речи преподавателя, так как проблемная лекция предполагает диалогическое изложе-

ние материала. С помощью соответствующих методических приёмов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение многообразных гипотез и нахождение тех или иных путей их подтверждения или опровержения), преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению и дискуссии, хотя индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия и в её формулировании. (Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше её ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты, а также формирование мотивов нравственных и познавательных потребностей).

Таким образом, поисковая исследовательская деятельность, участие мышления студентов и их личностное отношение к усваиваемому материалу – одна из целей проблемной лекции. Однако проблемная лекция обеспечивает достижение и других целей, а именно:

- усвоение студентами теоретических знаний;
- развитие теоретического мышления студентов;
- формирование познавательного интереса студентов к содержанию учебной дисциплины.

Успешность достижения целей проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов, так как основная задача преподавателя состоит не только в передаче информации, а в объяснении студентам объективных противоречий развития научного знания и способов их разрешения, что, в свою очередь, формирует мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В связи с этим преподаватель должен использовать во время лекции такие средства общения, которые обеспечат как эффективность передачи знаний, так и достижение цели общего и профессионального развития личности будущего специалиста.

Итак, лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности, а именно:

- дидактическая обработка содержания учебного курса до лекции, когда преподаватель разрабатывает систему познавательных задач – учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета;
- развёртывание этого содержания непосредственно на лекции, то есть построение лекции как диалогического общения преподавателя со студентами.

Диалогическое общение – диалог преподавателя со студентами по ходу лекции на тех этапах, где это целесообразно, либо внутренний диалог (самостоятельное мышление), что наиболее типично для лекции проблемного характера. Во внутреннем диалоге студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы для последующего выяснения в ходе самостоятельных заданий, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре.

Диалогическое общение – необходимое условие для развития мышления студентов, поскольку по способу своего возникновения

мышление диалогично. Для диалогического общения преподавателя со студентами необходимы следующие условия [5]:

- преподаватель входит в контакт со студентами как собеседник, пришедший на лекцию «поделиться» с ними своим личным опытом;
- преподаватель не только признаёт право студентов на собственное суждение, но и заинтересован в нём;
- новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, учёного или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;
- материал лекции включает обсуждение различных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, её содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;
- общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать их соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;
- преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и стимулирует студентов к самостоятельному поиску ответов на них по ходу лекции.

В связи с тем, что способность к самостоятельному мышлению формируется у студентов в активном участии различных форм живого речевого общения, лекции проблемного характера необходимо дополнять семинарскими занятиями, организуемыми в виде дискуссии и диалогическими формами самостоятельной совместной работы учащихся.

Для управления же мышлением студентов на проблемной диалогической лекции используются заранее составленные преподавателем проблемные и информационные вопросы.

Проблемные вопросы – вопросы, ответ на которые не содержится в прежних знаниях студентов и которые вызывают интеллектуальные затруднения у них. Проблемные вопросы содержат в себе ещё не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определённый целенаправленный мыслительный процесс [3].

Информационные вопросы задаются с целью актуализировать уже имеющиеся знания у студентов, необходимые для понимания проблемы и начала поиска путей её разрешения.

Считаем, что только сочетание проблемных и информационных вопросов может развивать индивидуальные особенности каждого студента.

В свою очередь вопросы должны:

- отражать результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи;
- отделять понятное от непонятного, известное от неизвестного;
- указывать на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации;

- ставить неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов;
- являться средством вовлечения студентов в диалогическое общение [5].

Итак, проблемные лекции должны обеспечить творческое усвоение принципов и закономерностей изучаемой науки, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную работу, усвоение знаний и применение их на практике. На лекции проблемного характера студенты находятся в постоянном процессе «сомышления» с преподавателем и в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемных задач. Следовательно, знания, усвоенные студентами во время проблемных лекций, становятся [там же]:

- достоянием студентов, то есть в какой-то степени знаниями-убеждениями; глубже запоминаются и легко актуализируются (обучающий эффект),
- более гибки и обладают свойством переноса в другие ситуации (эффект развития творческого мышления);
- решение проблемных задач выступает своеобразным тренажёром в развитии интеллекта (развивающий эффект);
- подобного рода лекция повышает интерес к содержанию и усиливает профессиональную подготовку (эффект психологической подготовки к будущей деятельности).

#### **Библиографический список**

1. Берберян А. С. Использование технологий личностно-центрированного обучения в процессе аудиторной работы в вузе. Четвёртая годовичная научная конференция (30 ноября–4 декабря 2009г.). Сборник научных статей: в 2 частях. – Часть 2. Ереван, Изд-во РАУ, 2010. – С. 546–556.
2. Кузнецова Н. М. Применение проблемного метода обучения в преподавании экономических дисциплин. [www.ostu.ru / filial/livhy/.../sekcia 1.htm](http://www.ostu.ru/filial/livhy/.../sekcia1.htm).
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М., 1975.
4. Мкртчян Л. А., Казданян С. Ш. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования. Сборник статей Международной научной конференции «Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития» (20–22 октября 2010), Ереван, 2010. – С. 27–31.
5. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учебное пособие. – М., 2006.

# РОЛЬ КУРСА «ТЕХНОЛОГИЯ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ» В РАЗВИТИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. А. Игумнова, А. В. Шароватова**  
**Забайкальский государственный гуманитарно-  
педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского,  
г. Чита, Россия**

**Summary.** The article is presented the value of the course “Technology of public appearance” for development of general professional competencies for the bachelors of education.

**Keywords:** the bachelor of education, technology of public appearance, general professional competencies.

Изменения, которые произошли в современном обществе, затронули как социальную, так и экономическую жизнь страны. Эти изменения оказали непосредственное влияние на систему образования, которая выполняет социальный заказ, связанный с подготовкой компетентного специалиста, способного успешно действовать в быстро меняющихся социокультурных условиях современного общества.

Ответом на эти требования стал принятый в 2009 году Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». В основу стандарта был положен компетентностный подход, поэтому требования к результатам освоения основных образовательных программ в нём выражены в компетенциях. В стандарте выделяется три вида компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Одной из общекультурных компетенций является способность использовать навыки публичной речи, умение вести дискуссии и полемики [1]. Безусловно, без умения вести диалог, правильно выстраивать свою речь, доносить информацию до многочисленной аудитории сложно представить современного выпускника высшей школы. Наиболее актуально развитие этой компетенции у будущих педагогов.

На базе кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского был разработан элективный курс «Технология публичного выступления». Курс пользуется большой популярностью у студентов. Интересно, что выбирают его не только студенты первых курсов, но и более старшие. Такой выбор студентов обусловлен их недостаточной готовностью выступать публично, они испытывают трудности при выступлении перед незнакомой аудиторией, не готовы активно взаимодействовать с ней, зачастую затрудняются составить текст выступления.

Целью курса «Технология публичного выступления» является содействие студентам в овладении технологией публичного выступ-

ления и ораторским мастерством как составляющими профессиональной компетенции.

Задачи курса:

- содействие в овладении студентами мастерством ораторского искусства;
- развитие у студентов коммуникативных компетенций;
- обогащение личного опыта участников тренинга: помочь развитию эмоционально-чувственной сферы психики, приобретению навыков в работе в группе и успешного общения.

По окончании курса студент должен владеть технологией публичного выступления, должен быть готов к использованию технологии публичного выступления на педагогической практике. Занятия включают в себя рассмотрение психофизиологической основы речи, тренинги по правильному голосообразованию, психологические приёмы борьбы со страхом выступления перед аудиторией. Студенты работают с текстами великих ораторов и политиков, анализируют их на предмет приёмов и средств, которые были использованы в речи. Изучив приёмы и техники публичного выступления, сами выступают перед аудиторией по какой-либо проблеме. Использование видеотехники даёт возможность выявить плюсы и минусы выступления, повышает интерес к занятиям.

По окончании курса нами был проведён опрос, выявляющий рейтинг отношения студентов к данному курсу. Были опрошены студенты второго курса по специальности «Социальная педагогика» и студенты пятого курса по специальности «Религиоведение», занятия у которых проходили совместно.

Было опрошено 23 человека. Получены следующие результаты: 92 % дали положительную оценку курсу, назвали курс интересным, полезным, поучительным, важным, познавательным. Лишь 8 % студентов указали на его сложность и на то, что он не вызвал у них интереса. На вопрос: «Какие качества помог сформировать курс?» студенты дали следующие ответы: преодолеть робость (20 %), открыто выступать (25 %), чувствовать себя уверенней (20 %), контролировать жесты (20 %), сформировать чёткую и грамотную речь (15 %).

Студентами второго курса было отмечено, что совместное проведение занятий со старшим курсом вызывало смущение, невозможность раскрыться в тренинговых упражнениях. По нашему мнению, на эффективность занятий может повлиять их проведение в группе не более 15 человек, что рекомендовано для тренинговых занятий.

Итак, можно сделать вывод, что курс «Технология публичного выступления» играет важную роль в развитии общепрофессиональных компетенций, особенно необходим студентам педагогических вузов.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)://URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/5952/09.10.02-050100b.pdf> (дата обращения 09.03.2011)

## К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПОВЫШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

**И. В. Юденкова, С. В. Щенникова**  
**Арзамасский государственный педагогический институт**  
**им. А. П. Гайдара, г. Арзамас, Россия**

**Summary.** The necessity of development of personality qualities of future teachers who will make the basis of their professional competence afterwards is analysed in the article. The social and psychological training is presented as an active method of education and psychological influence that assists forming the communicative competence of a future specialist. The experience of realization of the program developed by the authors of the social and psychological training at the lessons with the students of psychological and pedagogical faculty of Arzamas state pedagogical institute is also described in the article.

**Key words:** communicative competence, social and psychological training, reflection, active listening, "climate of communication", feed-back, homework.

Спектр противоречий и проблем, существующих сегодня в инновационном образовательном пространстве, порождает необходимость использования новых технологий в организации учебного процесса в вузе. Однако эффективность образовательного процесса определяется сегодня не только и не столько суммой усвоенных студентами знаний и умений, сколько мастерством будущих специалистов, то есть комплексом свойств личности, обеспечивающим высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относят личностные качества будущего педагога, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Определяя личностную характеристику будущего педагога, важно помнить, что он работает в сфере «человек-человек», которая предполагает способность успешно функционировать в системе межличностных отношений. Поэтому у будущего специалиста, в первую очередь, должна быть сформирована «коммуникативная компетентность». Под «коммуникативной компетентностью» понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнёров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия [3, с. 394].

Формированию коммуникативной компетентности, на наш взгляд, наиболее эффективно способствует социально-психологический тренинг, получивший широкое распространение в отечественной практике. История создания тренинговых групп тесно связана с именем К. Левина. Он пришёл к выводу, что люди в группе постоянно воздействуют друг на друга. Группа – это реальный мир в миниатюре. В ней существуют те же, что и в жизни, проблемы межличностных отношений, поведения, принятие решений. Тем не менее от реального мира эта искусственно созданная лаборатория отличается тем, что в тренинговой

группе каждый может быть и экспериментатором, и предметом эксперимента. Здесь возможно решение задач, которые неразрешимы в реальной жизни [2; с. 334]. У этих занятий есть ещё один большой плюс – они предполагают психологическую безопасность.

Социально-психологический тренинг – один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы. Для такой рефлексии и саморефлексии в группе создаются максимально благоприятные условия в виде возможности получить обратную связь на поведение каждого участника от тренера, членов группы, просмотра видеоматериалов [2, с. 338].

Программа социально-психологического тренинга была апробирована нами в ходе занятий со студентами отделения социальной педагогики и психологии психолого-педагогического факультета Арзамасского государственного педагогического института.

Основные задачи, решаемые в ходе социально-психологического тренинга, мы разделили на пять групп:

1. Приобретение психологических знаний, взглядов различных психологических школ на личность человека, приемы эффективного общения.

2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании.

3. Коррекция коммуникативных установок, таких как: партнерство – взаимодействие с позиции силы, искренность – манипуляция, вовлечённость – избегание общения, то есть выработка собственных стратегий общения.

4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения.

5. Развитие и коррекция личности, её глубинных образований.

Анализируя и обобщая полученные результаты деятельности, мы пришли к выводу, что все студенты, но в разной степени, овладели навыками активного слушания, приобрели умение устанавливать эмоциональный контакт и «климат общения» (мотивирующий партнёра на продолжение общения), распознавать эмоциональные состояния участников общения по внешним характеристикам (позе, мимике, жестике), контролировать поведение, высказывать и аргументировать свою точку зрения, строить гипотезы в отношении путей разрешения проблемных ситуаций. Навыки, сформированные в процессе выполнения подобных упражнений, необходимы социальному педагогу, поскольку он работает с детьми, находящимися в проблемной или кризисной ситуации.

Кроме того, в рамках социально-психологического тренинга студенты учились самостоятельно моделировать ситуации с реальным жизненным сценарием, анализировать их, находить выход из конфликтных ситуаций в условиях психологически «безопасного» игрового контекста взаимодействия участников. Так, разрешая ситуацию «Спорщики за партой», студенты в малых группах проигрывали сцену при-

мирения социальным педагогом постоянно спорящих подростков за роль «главного» за партой и в паре. В общем круге анализировались собственные ощущения, переживания во время «переговоров»; насколько удалось достичь примирения конфликтующих и какими способами, а если не удалось, то что этому препятствовало.

Аналогично проводилась работа с другими ситуациями: «Исключение из школы», «Обида», «Не хочу делать уроки». Используемые нами упражнения в процессе социально-психологического тренинга предполагали не только и не столько усвоение готовых знаний и приёмов общения, сколько самостоятельную выработку студентами различных адекватных реальной жизненной ситуации вариантов выхода из конфликта, навыков общения, реального взаимодействия. В связи с этим важное значение приобретает непрерывное получение каждым информации о результатах своей деятельности от других участников, то есть обратной связи. Благодаря процессу обратной связи человек может корректировать своё последующее поведение и приобретать более эффективные формы профессиональной деятельности. Таким образом, обратная связь даёт максимальный развивающий эффект. При этом психологи утверждают, что основным условием конструктивной обратной связи является её описательный, а не оценочный характер; немедленность, соответствие потребностям участников, непосредственная обращённость к адресату. Кроме того, позитивная обратная связь является хорошим средством стабилизации и повышения самооценки участников занятий, актуализации их личностных ресурсов, а также создания позитивного эмоционального фона в группе. С целью формирования у студентов умений выражать обратную личностную связь, мы использовали такие упражнения, как: «Что я получил за день работы в группе», «Почему я до сих пор хожу на эти занятия», «Мы делаем, друг другу комплименты», «Я хочу тебе подарить...», «Я хочу сказать спасибо...».

Практика работы со студентами показала, что основными социально-психологическими механизмами освоения новых навыков, реализуемых в ходе тренинга, являются: изучение своего прошлого опыта, относящегося к теме занятия, нахождение наиболее эффективного опыта (альтернативный вариант), сравнение их, выбор и принятие решения о дальнейшем поведении, предварительное освоение выбранного нового способа поведения в ходе данного занятия, апробирование его в реальной практике за пределами лабораторного занятия (в «домашнем задании»).

«Домашнее задание» как обязательный структурный компонент социально-психологического тренинга является, на наш взгляд, доминирующим звеном, так как при его выполнении закрепляются и совершенствуются приобретённые на занятиях знания, умения, навыки, а наиболее эффективные для каждого студента в отдельности формы общения, реагирования, выхода из конфликтных ситуаций переносятся им из лабораторной, искусственной среды и реализуются в естественных условиях. Такой перенос позволяет студенту переос-

мыслить, изменить, усовершенствовать свои установки, скорректировать формы профессиональной деятельности.

Наиболее эффективным является домашнее задание, результаты которого впоследствии обсуждаются студентами на занятиях. Например, по итогам домашнего задания «Новые знакомые», предполагающего знакомство как минимум с двумя новыми людьми, студенты анализировали впечатления, ощущение себя, отношение к себе и к другим, способы и средства установления контакта, удовлетворённость этим контактом и собой. Такое задание стимулирует активность участников, которым приходится сознательно искать контакты с незнакомыми людьми. Его выполнение для многих является трудным, поскольку требует задумываться о стиле своих отношений с людьми, обратить внимание на собственные манеру и стиль общения. Полученный опыт становится предметом обсуждения во время групповых дискуссий на последующих занятиях.

Таким образом, все структурные компоненты социально-психологического тренинга так или иначе работают на развитие коммуникативной компетентности будущего педагога, формируют специалиста, адекватно воспринимающего самого себя и окружающих, способного устанавливать контакт с окружающими людьми и оказывать полноценный, высококачественный спектр услуг в сфере «человек-человек».

#### **Библиографический список**

1. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. – Ч. 1. – Санкт-Петербург, 1993. – 108 с.
2. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
4. Столярченко Л. Д. Основы психологии. учебное пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 672 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Т. Н. Жебова**

**Кировский педагогический колледж, г. Киров, Россия**

**Summary.** One of the tasks of an educational psychologist in a teacher training college is to help students psychologically and support them in their professional development. Teaching profession requires enormous power and creativity. Young teachers often have difficulties working with children and are not always able to cope with pressure at work. Educational psychologists also help students with organizing their practical experience at school.

**Key words:** teacher training, professional development, experience.

Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки педагога, она обеспечивает фундамент для основных педагогических умений и навыков у будущих учителей.

Творческое самовыражение предполагает осознание педагогом самого себя как конкретной творческой индивидуальности, оп-

ределение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки.

Барьерами, тормозящими раскрытие творческого потенциала личности, являются такие состояния, как тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, страх показаться смешным или некомпетентным.

По мнению Р. Бернса, всякий человек, при условии позитивного самовосприятия, чувствует себя более удовлетворённым, повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы [1]. Положительное оценивание педагогом самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив позволяет повысить уверенность в себе, удовлетворённость своей профессией, эффективность работы в целом. Чувствуя себя спокойно и уверенно, педагог способен успешно наладить психологический контакт с учениками.

Таким образом, очень важно осознание студентом-практикантом личностной значимости смысла своей профессиональной деятельности, степени своей эмоционально-личностной вовлечённости в неё, возможности самовыражения и самоутверждения в ней.

Важнейшими чертами педагогической Я-концепции являются:

- позитивные мысли о себе;
- мысли о возможности роста;
- укрепление в себе намерений выразить и воплотить себя в профессии педагога;
- стремление стать значимым для своих учеников;
- стремление к развитию себя и своих воспитанников;
- самоуважение и достоинство.

Проведённые исследования в ходе педагогической практики выявили следующие личностно-профессиональные проблемы студентов:

- личностная тревожность, нестабильность самочувствия;
- неуверенность в себе;
- неумение найти психологический контакт с детьми отдельными «трудными» учениками.

Затруднения у начинающих учителей возникают в зависимости от индивидуальных особенностей, характера подготовки и профессиональной направленности. Особенности класса и отдельных детей также влияют на педагогический процесс и психологическое состояние самих студентов во время практики.

Очень важно научить студента анализировать свои ошибки, учить их различать, какие из них возникают из-за недостатка профессиональных знаний, умений и навыков, а какие обусловлены собственными личностными качествами.

Психологическими компонентами самоорганизации педагога будут:

- его творческое самочувствие;
- психологический контакт с детьми;
- Психологическая поддержка студента-практиканта со стороны педагога-психолога, методиста, преподавателя призвана стимулировать у него позитивную Я-концепцию, адекватную самооценку.

Таким образом, возникла необходимость создания программы психологической помощи студентам, которые только начинают свои первые шаги в роли учителя.

**Цель программы:** содействие профессиональной адаптации студентов-практикантов к педагогической деятельности, развитие позитивной Я-концепции.

**Задачи:**

1. Формирование позитивного самовосприятия и способности к рефлексии.
2. Развитие потребности в психолого-педагогическом образовании, в постоянном самоусовершенствовании.
3. Выработка умений осуществлять приёмы психической саморегуляции, развития уверенности в себе.
4. Повышение представлений студента-практиканта о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства.

**Методика реализации программы**

Количество: группы до 25 человек.

Показания: собственные наблюдения, самодиагностика.

Количество занятий: 6.

Условия проведения: аудитория, где можно свободно расставить стулья.

По структуре занятия состоят из теоретической и практической части. Теоретическая часть позволяет познакомить студентов с основными понятиями, практическая – отработать умения и навыки саморегуляции, стилей поведения.

Результативность работы по программе можно измерить с помощью методик, определяющих уровень личностной тревожности практикантов.

**Тематический план**

№ п\п	Тема занятия	Количество часов	Форма проведения	Самостоятельная работа
1	Введение. Педагогическая «Я-концепция»	2	Практикум	Изучение литературы. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986
2	Адаптация и саморегуляция	1	Практикум	
3	Механизмы психологической защиты	2	Практикум и тренинг	Изучение литературы. Субботина Л. Ю. Психологические защиты. – Ярославль, 2000
4	Развитие навыков социального поведения	1	Тренинги	Изучение литературы. Зимбардо. Ф. Застенчивость. – М., 1991

Наблюдения за поведением начинающих педагогов во время подготовки и проведения пробных уроков, опрос, самодиагностика показали, что апробированная нами программа сопровождения студентов в период их адаптации к педпрактике имеет успех. Студенты приобретают навыки уверенного поведения, снижается уровень тревожности, исчезает страх перед аудиторией.

### Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
2. Галицких Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций педагогов и школьников. – СПб, 2003.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость. – М.: Педагогика, 1991.
4. Квинн В. Прикладная психология. – СПб.: Питер, 2000.
5. Ковалёв С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
7. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии – 1990. – № 3.
8. Педагогическая практика в начальной школе / под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Боровиковой. – М.: Академия, 2000.
9. Пономаренко Л. П., Белоусова Р. В. Основы психологии для старшеклассников. – М.: ВЛАДОС, 2001.
10. Самоукина Н. В. Психологический тренинг. – Дубна: Феникс, 2000.
11. Самоукина Н. В. Игры, в которые играют... Психологический практикум. – Дубна: Феникс, 1996.
12. Субботина Л. Ю. Психологические защиты. – Ярославль: 2000.

## О КРЕДИТНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ

С. Ш. Казданян

Российско-Армянский (Славянский) государственный  
университет, г. Ереван, Армения

**Summary.** The article is devoted to one of the actual problems of higher education in the sphere – of inculcation of credit-rating system of education in RAU. The attitude of students of RAU concerning credit-rating system is revealed on the basis of the research.

**Key words:** credit-rating system, innovational technologies, higher education.

Основная задача вузов XXI века – подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

Сегодняшние высшие учебные заведения должны внести свой вклад в инновационный процесс и социальное развитие, разрабатывая инновационные технологии, которые обеспечат формирование профессиональных умений у студентов.

Так, в целях повышения качества профессиональной подготовки студентов вузам необходимо:

- расширить рынки сбыта образовательных программ;

- привлечь в учебный процесс специалистов по отраслям, связанным с конкретной дисциплиной;
- углубить международное сотрудничество с другими вузами;
- использовать балльно-рейтинговую систему в качестве контроля знаний студентов [4].

В связи с этим актуальность исследования внедрения кредитно-рейтинговой системы в качестве контроля знаний в вузе очевидна.

Что мы понимаем под кредитно-рейтинговой системой оценки знаний?

Рейтинговая система (балльно-рейтинговая) – это технология непрерывного (кумулятивного) оценивания знаний студента (рейтинг (от англ. «rating» – оценивать)).

Различаются следующие виды рейтингов:

- рейтинг студента – место, которое занимает студент по уровню учебных успехов в сравнении с другими студентами группы, факультета и т. п.;
- рейтинг стартовый – входной контроль знаний студента, необходимых для изучения соответствующей дисциплины;
- рейтинг рубежный – оценка (в баллах) итогов изучения модуля дисциплины;
- рейтинг итоговый – оценка (в баллах) итогов изучения дисциплины за семестр, определяемая кумулятивно;
- рейтинг суммарный – комплексный (в баллах) показатель успеваемости студента по всем дисциплинам и видам занятий, предусмотренных учебным планом, определяемый за семестр, учебный год, весь период обучения.

Таким образом, рейтинг – это индивидуальный числовой показатель.

Рейтинговая система оценки знаний – система накопления условных единиц (баллов) знаний в течение всего аттестуемого периода, так как в зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент по завершении курса получает адекватную совокупную оценку за прилежание, учебную активность и уровень усвоения материала, то есть рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы [2].

Основные задачи внедрения кредитно-рейтинговой системы организации учебного процесса (КРСОУП) в Российско-Армянском (Славянском) государственном университете (РАУ) следующие:

- внедрить гибкую систему организации учебного процесса и непрерывную рейтинговую систему контроля и оценки академической успеваемости студентов с учётом специфики учебной программы;
- обеспечить благоприятные условия для студенческой мобильности между вузами как внутри РА, так и с зарубежными вузами;
- внедрить стобальную шкалу объективной абсолютной и критериальной оценки знаний студентов;

- внедрить агрегированную оценку трудоёмкости учебных программ и их отдельных составляющих в виде академических кредитов;
- внедрить систему рейтингов и показателя GPA как универсальных усреднённых обобщённых показателей академической успеваемости студентов;
- внедрить систему непрерывного контроля качества знаний студентов с присвоением студентам установленных соответствующих академических кредитов по соответствующим учебным дисциплинам на основе результирующих оценок итоговых контролей;
- сформировать гибкие индивидуальные учебные планы обучения студентов с учётом учебных дисциплин по выбору и факультативов в рамках установленных стандартов и требований, в том числе ГОС ВПО РФ;
- развивать межвузовские связи, углублять сотрудничества и др. [5]. Соответственно, функции КРСОУП [там же]:
- стимулировать творческую работу студентов;
- активизировать их самостоятельную и исследовательскую деятельность;
- повысить эффективность систематической самостоятельной работы студентов;
- повысить ответственность студентов, преподавателей и всех служб РАУ в обеспечении высокого качества образовательного процесса;
- повысить и обеспечить высокое качество знаний студентов РАУ, адекватное международным образовательным критериям и современным потребностям;
- обеспечить сопоставимость, равноценность, следовательно, и взаимопризнание обобщённых и усреднённых показателей качества знаний (оценки, рейтинги, GPA) студентов РАУ на международном уровне и, в частности, на ОПВПО;
- стимулировать ППС РАУ для разработки и/или пересмотра уже разработанных учебных программ по модульному принципу, вести учебный процесс по КРСОУП, а также осуществить непрерывный контроль и обеспечить высокое качество знаний студентов.

Рейтинговая система оценки знаний в силу своей открытости и гласности – один из возможных способов определения уровня подготовки каждого студента на каждом этапе учебного процесса [6].

В связи с этим максимальный рейтинговый балл (МРБ) доводится до студентов в начале семестра. Одновременно студенты знакомятся с реальным рейтинговым баллом, соответствующим каждой из положительных оценок, и минимальным количеством баллов, ниже которого оценка их деятельности становится неудовлетворительной. Преподаватель ведёт учёт реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности проделанной студентом работы.

При этом студенты получают возможность осуществлять самоконтроль, корректировать свою работу, становясь тем самым активным субъектом.

Для контроля и оценки качества знаний студентов РАУ, обучающихся по КРСОУП, при всех формах контроля качества знаний студентов применяется стобалльная шкала оценки качества академической успеваемости студентов (таблица 1) [5].

Таблица 1

<b>Стобалльная шкала оценки качества знаний студентов РАУ</b>		
Критерии дифференциации при оценке качества знаний студентов РАУ	Интервалы оценок качества знаний студентов РАУ	Буквенные эквиваленты оценок знаний студентов РАУ
Для квалификационных дисциплин		
<b>ОТЛИЧНО.</b> Выдающиеся знания с незначительными недостатками	$[88 \leq x \leq 100]$	<b>A</b>
<b>ОЧЕНЬ ХОРОШО.</b> Знания выше среднего стандарта, но с некоторыми недостатками	$[76 \leq x \leq 87]$	<b>B</b>
<b>ХОРОШО.</b> Обычные надежные знания с незначительными недостатками	$[64 \leq x \leq 75]$	<b>C</b>
<b>УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО.</b> Неплохие знания, но со значительными недостатками	$[52 \leq x \leq 63]$	<b>D</b>
<b>ДОСТАТОЧНО.</b> Знания соответствуют минимальным критериям	$[40 \leq x \leq 51]$	<b>E</b>
<b>НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО.</b> Неприемлемый уровень знаний и требуется некоторая дополнительная работа для получения соответствующих академических кредитов	$[20 \leq x \leq 39]$	<b>FX</b>
<b>НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО.</b> Совершенно неприемлемый уровень знаний и требуется значительная дополнительная дальнейшая работа для получения соответствующих академических кредитов.	$[0 \leq x \leq 19]$	<b>F</b>

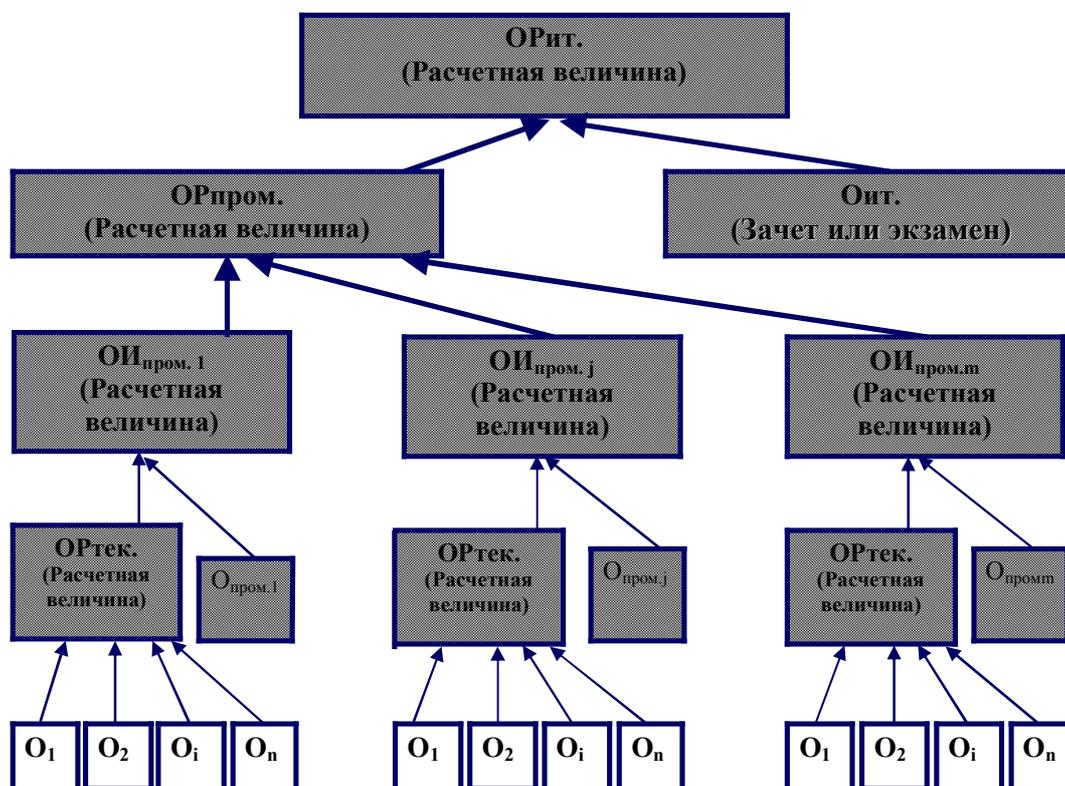
Следует отметить, что оценки ставятся в соответствующих ведомостях только целыми числами. Что касается организации учебного процесса при КРСОУП, то в РАУ применяются следующие формы контроля качества знаний студентов:

- текущий контроль;
- промежуточный контроль;

- итоговый контроль;
- государственная итоговая аттестация выпускника.

Структурная схема непрерывного контроля и оценки качества знаний студентов РАУ следующая (таблица 2) [5]:

Таблица 2



где:

**ОРит.** – результирующая оценка итогового контроля;

**Оит.** – оценка итогового контроля;

**ОРпром.** – результирующая оценка промежуточных контро-  
лей;

**ОИпром<sub>j</sub>** – итоговая оценка  $j$ -ого промежуточного контроля;

**Опром.** – оценка промежуточного контроля;

**$m$**  – количество проведённых промежуточных контролей;

**ОРтек.** – результирующая оценка текущих контролей;

**О<sub>i</sub>** – оценка  $i$ -го текущего контроля;

**$n$**  – количество видов текущих контролей.

В целях выявления отношений студентов к кредитно-рейтинговой системе оценки знаний нами был проведён опрос. (В опросе принимали участие студенты РАУ). По результатам опроса 90 % студентов положительно относятся к рейтинговой системе оценки знаний, 5 % – выразили отрицательное отношение, 5 % – затруднились с ответом.

Применение рейтинговой системы, по мнению опрошенных студентов, стимулирует работу в семестре (55 %), позволяет более

объективно оценивать знания (25 %), создаёт заинтересованность в самостоятельной работе, участия во внеаудиторной работе (20 %).

Следовательно, применение рейтинговой системы оценки знаний обеспечивает объективность, системность, наглядность контроля и оценивания знаний, а также стимулирует студента на самостоятельное глубокое изучение предметов.

Однако рейтинговую систему следует рассматривать не только как контроль за знаниями, но и как средство управления профессионально-личностным развитием студентов, так как данная система оценивания знаний:

- ускоряет процесс интеграции РАУ в РОП и ОПВПО;
- повышает качество учебного процесса и знаний студентов РАУ;
- создаёт благоприятные условия для признания накопленных студентами РАУ академических кредитов в РОП и ОПВПО;
- повышает конкурентоспособность РАУ на российском и общеевропейском рынках образовательных услуг;
- создаёт выгодные условия для учёта индивидуальных особенностей студента;
- содействует систематическому усвоению знаний, что в свою очередь повышает заинтересованность и успешность студента, делая процесс обучения более эффективным.

В РАУ уделяется особое внимание самостоятельной работе студентов [1], успешно применяются тестовые технологии проверки знаний студентов [3], а также кредитно-рейтинговая система оценки знаний, которая:

- стимулирует познавательную активность студентов;
- формирует ответственное отношение и своевременность выполнения заданий;
- мотивирует студентов к выполнению заданий более высокого уровня;
- заинтересовывает студентов во внеаудиторной работе;
- даёт возможность выбора индивидуальной образовательной тактики для студентов с различными способностями, возможностями и потребностями;
- сводит до минимума субъективизм и непредсказуемость в оценке знаний студентов;
- устраняет зачётные и экзаменационные стрессовые ситуации.

Таким образом, применение инновационных технологий делает процесс обучения более эффективным.

#### **Библиографический список**

1. Берберян А. С. Активизация самостоятельной работы студентов на основе экзистенциально-гуманистической концепции личностно-центрированного обучения в вузе / Российский психологический журнал. – Том 6. – № 5. – 2009. – С. 15–22.
2. Ефремова Ж. Д. Рейтинговая система оценки знаний как фактор повышения эффективности обучения в высшей школе (из опыта работы) [www. osu. ru./filial/livny/.../index.htm](http://www.osu.ru/filial/livny/.../index.htm).

3. Казданян С. Ш. О применении тестовой технологии проверки знаний в вузе. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы международной научно-практической конференции 20–21 февраля. – Пенза-Ереван-Прага, 2011. – С. 211–217.
4. Коваленко Е. Инновационные образовательные технологии и их внедрение в вузе. [www.universitys.ru/Kovalenko.pdf](http://www.universitys.ru/Kovalenko.pdf)
5. Кредитно-рейтинговая система организации учебного процесса в РАУ. [www.rau.am/bol\\_ros/ppp.pdf](http://www.rau.am/bol_ros/ppp.pdf).
6. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учебное пособие. – М., 2006.

## **ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – ОСНОВА ДИНАМИЧНОГО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**А. Н. Симаков, А. Ж. Шамердинов  
Академия ФСО, г. Орел, Россия**

**Summary:** The article presents the theoretical states orientating academic teachers for practical activity concerned with the elaboration of personal activity educational technology. The application of the obtained research results provide the effective organization opportunity of educational process of general vocational disciplines at higher technical institutions.

**Key words:** educational process, distant education, information technologies, professional competence.

Уровень профессиональной компетентности обучающихся можно довести до необходимого уровня профессиональной компетентности, если в подготовке обучающихся акцентировать внимание на разработку и внедрение в образовательный процесс элемента инновационных технологий - систему средств модульного обучения, которая обеспечивает:

- активно-деятельностную позицию обучающихся в условиях жёстко регламентируемого образовательного процесса;
- индивидуальный подход к личности обучающихся, раскрытие и развитие его способностей, мониторинг деловых и личностных качеств;
- формирование мотивации достижения успеха в будущей профессиональной деятельности, развитие явно выраженных профессионально важных качеств, умений и навыков деятельности в нетипичных условиях.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены задачи исследования:

- анализ теории и практики обучения в условиях перехода вузов к инновационной образовательной деятельности;
- систематизация исследовательского материала, выбор инновационных технологий, позволяющих оптимизировать процесс

общеинженерной подготовки будущих специалистов и повысить его эффективность;

- разработка и экспериментальная проверка модели формирования общеинженерной компетентности обучающихся в процессе преподавания дисциплины «Электропитание устройств систем телекоммуникаций» (ЭУСТ) с использованием инновационных технологий;
- выявление основных организационно-педагогических условий её эффективного функционирования.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс факультета вуза.

Предмет исследования – влияние системы средств модульного обучения на эффективность формирования профессиональной компетентности обучающихся.

Цель работы: выявление и обоснование организационно-педагогических условий повышения качества общеинженерной компетентности обучающихся – будущих специалистов, в ходе преподавания дисциплины "ЭУСТ" путём внедрения в образовательный процесс инновационных технологий.

Результаты работы:

- сравнительный анализ теории и практики формирования инженерной компетентности обучающихся в условиях перехода вузов к инновационной образовательной деятельности;
- модель формирования общеинженерной компетентности обучающихся в процессе преподавания учебной дисциплины "Электропитание устройств и систем телекоммуникаций" с использованием инновационных технологий;
- показатели и критерии эффективности процесса формирования общеинженерной компетентности обучающихся с использованием инновационных технологий;
- рекомендации по совершенствованию общеинженерной подготовки будущих специалистов в инженерном вузе.

Научная новизна исследования заключена в следующем:

- Уточнено понятие профессиональной компетентности.
- Уточнены содержание, структура и уровни профессиональной компетентности инженера в процессе вузовской подготовки.
- Экспериментально апробирован комплексный подход к оценке профессиональной компетентности на основе качественных и количественных критериев.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- Уточнены педагогические условия формирования профессиональной компетентности.
- Разработаны качественные и количественные критерии оценки профессиональной компетентности.

Практическая ценность работы состоит в том, что разработанная и апробированная система средств модульного обучения:

- позволяет расширить цель обучения от уровня обученности до уровня профессиональной компетентности;

- открывает пути для перехода от авторитарных, образовательных технологий к личностно-деятельностным, решения проблем объективности педагогической оценки, технологичности и оперативности педагогического контроля, увеличения эффективности педагогического труда;
- способствует быстрой адаптации выпускников к требованиям заказчика;
- развивает способность будущего специалиста к профессиональному саморазвитию.
- даёт возможность применения результатов исследования при организации процесса обучения общепрофессиональным дисциплинам в высших технических учебных заведениях.

Теоретические положения работы дают ориентиры преподавателям вуза для практической деятельности, связанной с разработкой личностно-деятельностных технологий обучения.

## **УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫМ МЕТОДОМ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

**А. Н. Симаков, Ж. Б. Султанов**  
**Академия ФСО, г. Орёл, Россия**

**Summary:** The article deals with modular rating educational method revealing the opportunities of individual influencing learner's person. Integrated educational methodic complexes play indispensable role since they consolidate intersubject connections, provide operative and timely information about their level and quality.

**Key words:** educational process, distant education, modular rating method, professional competence.

При проведении занятий дистанционной формы обучения модульно-рейтинговым методом (МРМ) достигается главная цель – поставить обучающегося перед необходимостью регулярной, самостоятельной учебной работы в течение всего срока обучения. В итоге это должно обеспечить повышение качества образования и в современных условиях информационной эпохи научить обучающегося самостоятельно приобретать необходимые знания, умения и навыки в течение дальнейшей профессиональной деятельности.

Модульно-рейтинговый метод управления процессом обучения и контроля знаний обучающихся при организации и проведении занятий по общепрофессиональным дисциплинам основан на блочно-модульном построении учебного процесса. При этом осуществляется структурирование содержания учебной дисциплины на дисциплинарные модули и проводится регулярная оценка знаний и умений обучающихся с помощью контроля результатов обучения по каждому дисциплинарному и календарному модулям и дисциплине в целом.

Целью внедрения МРМ является:

- повышение качества обучения за счёт интенсификации учебного процесса, активизации работы профессорско-преподавательского состава и обучающихся по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;
- осуществление регулярного контроля и рейтинговой оценки качества обучения обучающихся.

Основные принципы МРМ:

- компактность (формирование блока из нескольких тем на определенный срок – календарный модуль);
- структурирование содержания учебной дисциплины на обособленные части – дисциплинарные модули;
- интенсификация самостоятельной работы обучающихся за счёт более рациональной организации обучения и постоянного контроля его результатов;
- рейтингование достигнутых результатов обучения для повышения мотивации обучающихся к освоению программы обучения, для своевременной коррекции содержания и методики преподавания;
- регулярность и объективность оценки результатов работы обучающихся и преподавателей;
- строгое соблюдение исполнительской дисциплины участниками образовательного процесса.

В интегрированном виде организация управляемой и контролируемой самостоятельной работы обучающихся строится по модульно-рейтинговой системе, которая базируется на прочной учебно-методической базе.

В этом незаменимую роль играют интегрированные учебно-методические комплексы (ИУМК). Они укрепляют межпредметные связи, обеспечивают культурологический и психолого-педагогический контекст в обучении. Дополнительно ИУМК, в качестве инструмента непрерывного мониторинга поступающей информации, предоставляют методическим советам (межкафедральным предметно-методическим комиссиям и т. п. д.) оперативную и своевременную информацию об уровне и качестве межпредметных связей изучаемой дисциплины, а также позволяют активней реагировать на изменения в предметных областях, обусловленных инновационными процессами в образовании.

Обучающиеся в обязательном порядке на первом занятии по дисциплине должны быть ознакомлены с условиями модульно-рейтингового метода, которые не меняются в течение всего семестра и отражены в Положении о модульно-рейтинговом методе подготовки курсантов на кафедре.

Методические указания к применению модульно-рейтингового метода управления процессом обучения и контроля знаний обучающихся при организации и проведении занятий по общепрофессиональным дисциплинам оформлены в виде условий модульно-рейтингового метода и должны включать в себя:

- список общих и специальных компетенций (систему целей на уровне дисциплины);
- общее количество модулей и конкретное их содержание;
- рекомендованную к изучению учебно-методическую литературу;
- систему оценки работы обучающихся на лекциях, практических, лабораторных занятиях и за выполнение конкретных форм учебной и самостоятельной работы на основе «Положения о 100-балльной системе оценки знаний обучающихся по общепрофессиональным дисциплинам»;
- порядок, сроки проведения тестирования и принципы оценки его итогов;
- сроки выполнения каждого модуля и промежуточного контроля;
- систему оценок (в баллах) промежуточного контроля;
- порядок добора баллов по итогам участия в олимпиаде по дисциплине и выполненным работам в плане научной работы обучающихся;
- порядок освобождения обучающихся от итогового семестрового зачёта с оценкой по результатам итогового контроля.

Модульный метод ставит обучающихся перед необходимостью регулярной учебной работы, в том числе и прежде всего самостоятельной, повышает заинтересованность в её результатах, повышает в итоге качество образования.

В заключение необходимо отметить, что модульно-рейтинговая технология имеет ряд преимуществ перед традиционной. Она позволяет:

- наглядно показать обучающемуся, где он находится по уровню знаний;
- своевременно информировать не только преподавателя, но и руководство о нарушении ритма работы группы или отдельного обучающегося;
- получать полные, подробные сведения о работе в семестре каждого обучающегося по дисциплинам и определять его место в потоке в целом;
- формировать у преподавателей, работающих с одним и тем же курсом, единые требования к знаниям обучающихся;
- практически полностью исключать задолженности у обучающихся к концу семестра;
- моделировать и прогнозировать ход военно-образовательного процесса;
- вырабатывать объективные критерии отбора обучающихся при переходе к многоуровневому образованию.

Таким образом, при применении модульно-рейтингового метода обучения наиболее полно раскрываются возможности для индивидуального воздействия на личность обучающегося. Важно и то, что индивидуализация обучения достигается не путём интенсификации педагогического труда или уменьшения количества обучающихся в группе, а за счёт рационализации образовательного процесса. Для получения системного эффекта от внедрения модульно-рейтинговой технологии при организации и проведении занятий дистанционной формы обуче-

ния необходима Концепция системы менеджмента качества подготовки специалистов и Программа ее реализации.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМ И ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ТЕННИСЕ**

**Р. Е. Петрунин**

**Сочинский государственный университет туризма  
и курортного дела, г. Сочи, Россия**

**Summary.** Content and the structure of the competitive activities are the initial factors for the formation of the structure of training in skills of sports games and ensuring the system of interconnections of the components, so that they would reveal themselves effectively, complete in playing and competitive activity.

**Key words:** competitive activities, initial factors, training.

Соревновательная деятельность в спортивных играх, в том числе и в теннисе, сложна и многогранна, в ней системно проявляются следующие взаимосвязи:

- физических качеств и приёмов техники;
- физических качеств и тактических действий;
- приёмов техники и тактических действий.

Эти взаимосвязи необходимо учитывать в учебно-тренировочном процессе.

Практический опыт показывает, что совершенствование в отдельных компонентах тренировки не даёт непосредственных заметных сдвигов в эффективности соревновательной деятельности. Требуется длительное время, чтобы «дифференцированные эффекты» тренировки существенно проявились в эффективности игрового (в тренировочных играх) и соревновательного (участия в соревнованиях) опыта. За счёт же интеграции можно сократить срок выхода игрока на высокий уровень понимания игры, что позволит продлить время пребывания его в спорте высших достижений.

Поэтому недостаточно на хорошем уровне решать задачи автономно в каждом виде подготовки, в надежде на то, что в учебных играх, и впоследствии в соревновательной деятельности эффект проявится сам по себе. Как уже упоминалось выше, если это и произойдёт, то будет потеряно время, в течение которого спортсмен может демонстрировать стабильно высокие результаты в спорте высших достижений.

Взаимосвязь сторон подготовки требует специального, целенаправленного воздействия на спортсмена, что возможно при осуществлении интеграции – процесса формирования связей между компонентами тренировки (технической, тактической, физической) с целью объединения их с соревновательной деятельностью (рис. 1).



***Рис. 1. Интеграция технико-тактической и физической подготовки теннисистов***

Поэтому, применяя обширный состав средств, методов и т. д., составляющих отдельные виды подготовки, очень важно добиться, чтобы всё, что изучает спортсмен на занятиях, он смог реализовать в игровых действиях, в процессе соревновательного противоборства, где слиты воедино знания, техника и тактика, физические, моральные и волевые качества.

Для достижения высокого спортивного результата в теннисе необходимо условно выделить три фактора:

- 1) уровень физических качеств и морфофункциональных показателей, которые во многом обуславливают эффективность двигательного действия (приёма игры);
- 2) уровень двигательных способностей, реализуемых через технику конкретных приёмов игры;
- 3) уровень овладения техническими приёмами, реализуемыми через тактические действия, что непосредственно отражается на спортивном результате.

Необходимо отметить, что чем разнообразнее и совершеннее арсенал техники спортсмена, тем больше возможности максимально использовать свой физический потенциал в игре; а чем разнообразнее и совершеннее тактика, тем больше возможностей максимально реализовывать свой технико-физический потенциал в игре. В этом плане положение усложняется тем, что в арсенале теннисистов соревновательных действий (приёмов игры) много и их надо выполнять в течение встречи многократно. Тем более что таких встреч в соревнованиях всегда бывает несколько.

Взаимосвязь компонентов физической и технической подготовки спортсменов достигается:

- при развитии двигательных способностей, необходимых для выполнения конкретного приёма игры;
- при развитии двигательных способностей в рамках структуры приёмов;

- при развитии специальных двигательных способностей применительно к отдельным приёмам в процессе многократного их повторения с повышенной интенсивностью, превышающей соревновательную деятельность.

В каждом виде подготовки – технической, тактической, физической, интеллектуальной (теоретической) и психической – содержатся специфичные для каждого вида задачи, средства и методы, которым уделяется большое внимание.

Кроме того, в каждом виде подготовки «блок взаимосвязей» осуществляется как внутри, так и с другими видами подготовки.

Блоки взаимосвязей образуют ядро первичной интеграции. Вторичную интеграцию представляет игровая деятельность, в которой в тесной взаимосвязи выступают все виды подготовки и отдельные тренировочные эффекты. Высший уровень в этой системе занимает соревновательная деятельность.

На рисунке 2 показан системный характер компонентов подготовки теннисистов в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности.



**Рис. 2. Система взаимосвязей (интеграции) компонентов подготовке теннисистов в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности**

Трансформация тренировочных эффектов в результативность игровых действий игроков-теннисистов достигается посредством:

- 1) сопряжения компонентов тренировки – физической и технической, технической и тактической;
- 2) чередования и переключения технических приёмов, тактических действий и упражнений, для развития специальных двигательных способностей;

3) системы заданий в учебно-тренировочных занятиях и установок в контрольных играх;

4) календарных игр как высшей формы подготовки.

Недооценка, а нередко и недопонимание сущности интегральной подготовки существенно снижает эффективность подготовки спортсменов в игровых видах спорта, что непосредственно сказывается на спортивных достижениях.

Таким образом, содержание и структура соревновательной деятельности являются исходным фактором для построения структуры обучения навыкам спортивной игры и обеспечения системы взаимосвязей компонентов с тем, чтобы они проявлялись эффективно, целостно, в игровой и, в конечном счёте, в соревновательной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Бальсевич В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 21–26.
2. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов: учеб. пособие / Л. П. Матвеев. – Киев: Олимпийская литература, 1999. – 317 с.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – М.: Советский спорт, 2005. – 808 с.
4. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Д. Железник [и др.]; под ред. Ю. Д. Железника, Ю. М. Портнова. – М.: Академия, 2002. – 520 с.
5. Vompa T. 1995. From Childhood to Champion Athlete. – Toronto: Veritas.
6. Roetert P., Groppe J. World-class tennis technique // Editors. 2001: by Human Kinetics Publishers, Inc.

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособрнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОО;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения.
- Рыба-диск;
- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы.
- Рыба-диск;
- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: [ap@mcfrru.ru](mailto:ap@mcfrru.ru)

Для помощи руководителям образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эф-

фективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» ([www.resobr.ru](http://www.resobr.ru)) и федеральный портал «Менеджер образования» ([www.menobr.ru](http://www.menobr.ru)).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: [edu@mcfrru.ru](mailto:edu@mcfrru.ru)

**План международных конференций, проводимых  
вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии,  
Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»  
в 2011 году**

15–16 мая 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические аспекты личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-11).

20–21 мая 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Многополярный мир: предпосылки, проблемы и перспективы становления»** (К-23-5-11).

25–26 мая 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-11).

1–2 июня 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-11).

5–6 июня 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-11).

10–11 сентября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-11).

15–16 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-11).

20–21 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-11).

25–26 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Глобализация как этап развития мирового общества»** (К-30-9-11).

1–2 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-11).

5–6 октября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-11).

15–16 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-11).

20–21 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Инновационный менеджмент в образовательном учреждении»** (К-35-10-11).

25–26 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-11).

1–2 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

5–6 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-11).

15–16 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).

20–21 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-11).

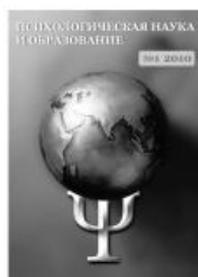
25–26 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-11).

1–2 декабря 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-11-11).

**PsyJournals.ru**  
портал психологических изданий



# ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



**Психологическая наука и образование**  
Архив за 1996–2010 г.г.



**Консультативная психология и психотерапия**  
Архив за 1992–2010 г.г.



**Культурно-историческая психология**  
Архив за 2005–2010 г.г.



**Экспериментальная психология**  
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы  
включены в Перечень ВАК

ОНЛАЙН ПОДПИСКА ЭТО

- + Удобно
- + Выгодно
- + Современно

## ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

### Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)
- Условия подписки: [PsyJournals.ru/](http://PsyJournals.ru/)



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»  
Российско-Армянский (Славянский)  
государственный университет  
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге  
Пензенская государственная технологическая академия  
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ (ФИЛОСОФСКИЕ И  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

Материалы международной научно-практической  
конференции 10–11 апреля 2011 года

Редактор Л. И. Дорошина  
Корректор В. А. Дорошина  
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 10.05.2011. Формат 60x84/16.  
Бумага писчая белая. Учет.-из. л. 17,27 п. л.  
Усл.-печ. л. 16,06 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № 16/11.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:  
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412) 68-68-45,  
web site: <http://sociosphaera.ucoz.ru>,  
e-mail: [sociosphaera@yandex.ru](mailto:sociosphaera@yandex.ru)

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,  
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09