



Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Высшая школа политических и общественных наук
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы международной научно-практической
конференции 20–21 марта 2012 года

Пенза – Ереван – Колин
2012

УДК 37.01
ББК 74.200
Г 94

Г 94 Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции 20–21 марта 2012 года. – Пенза – Ереван – Колин: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 183 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.

Казарян Эдуард Мушегович, академик НАН РА, доктор физико-математических наук, профессор, заместитель ректора по магистратуре, зав. кафедрой общей и теоретической физики Российско-Армянского (Славянского) государственного 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, профессор, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Аванесян Грант Михайлович, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета.

Геворкян Србуи Рафиковна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии и социальной педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Абовяна.

Сапик Мирослав, доктор философских наук, доцент, проректор Высшей школы политических и общественных наук (Чехия).

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор ООО НИЦ «Социосфера».

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, посвященные концептуальным и методологическим основы гуманистического познания личности и образования, личностному развитию, самоактуализации, самоорганизации и самореализации в системе образования на базе гуманизации. Рассматриваются проблемы формирования профессиональных компетентностей как средство реализации принципов гуманистического образования. В некоторых публикациях освещаются вопросы интеграции программ духовно-нравственного воспитания в системе современного образования.

ISBN 978-5-91990-063-4

УДК 37.01
ББК 74.200

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2012.
© Коллектив авторов, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

І. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Димитриева В. Н.

Интеграция научного и религиозного опыта познания личности
как основание взаимодействия государства и церкви
в духовно-нравственном воспитании школьников и молодёжи 8

Шмелев И. М.

Образ мира субъекта как предмет психологического исследования14

Берберян Э. С.

Психологические особенности гуманизации обучения21

Чилингарян Л. М.

Гуманистическое отношение как механизм
педагогического воздействия на процесс обучения..... 27

Фирсов В. Л.

Современные тенденции развития российского
профессионального образования: проблема формирования
«гуманного» образовательного пространства31

Каменская Е. Н.

Педагогическая теория гендерного подхода 33

Гришак С. Н.

Реализация гендерного подхода в образовании
как фактор обеспечения равенства
между субъектами образовательной деятельности..... 37

Ивашкина Н. А.

Этнопедагогические и этнопсихологические
проблемы образования в контексте гуманизации40

Крымшамхалова Л. С.

Развитие позитивных взаимоотношений
студентов в полиэтнической среде 43

Ильясова Э. Н.

Роль инновационных образовательных технологий
в проектировании информационной образовательной среды
в условиях современной школы 45

Чалян Т. В.

Технологические основы
современного профессионального образования..... 54

II. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ, САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ, САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ГУМАНИЗАЦИИ

Sapík M.

Vzdělání jako smysl lidského života.....56

Mikšovská J.

České školství ve světle idejí humanismu 61

Казданян С. Ш.

К вопросу о гуманизации образования.....65

Олейникова Е. Н.

Деятельность специалистов коррекционного профиля
по реабилитации детей
с ограниченными возможностями здоровья 57

Hirtlová P.

Česká společnost pro trénování paměti a mozkový jogging
ako propagátor inovatívnych spôsobov poznávania.....70

Левина О. Н.

Творческое саморазвитие учащихся
в условиях гуманизации процесса обучения..... 75

Левицкая И. А.

Образовательная среда и развитие личности:
практика системного анализа 78

Авакян А. М.

Соотношение особенностей общего и вербального
интеллекта студентов с различными личностными качествами 81

Белов С. А.

Личностноразвивающие педагогические технологии:
инновации и традиции.....83

Берберян А. С.

Значение позитивного мышления студентов при организации
гуманистически ориентированной образовательной среды.....86

Володина О. В.

Гуманистические установки
высшего педагогического образования..... 91

Гегамян Э. Б.

Гуманизация обучения и гуманистический подход
в системе психологического знания 93

Разина Е. В.

Психологический компонент профессиональной подготовки
будущих юристов как условие их личностного развития 97

Гаспарян Д. О.

К проблеме реализации культурологического подхода
в процессе профессиональной подготовки юристов..... 99

Шанько В. В.

Формирование правосознания у курсантов
вузов системы МВД как условие реализации
принципов гуманистического образования..... 101

Вертинская Т. Э., Ляпунова Н. И.

Информационная среда химического практикума
как фактор личностного развития..... 103

Арзунян Т. Г.

Самоорганизация и самореализация учащегося –
это результат самоорганизации и самореализации учителя
(на занятиях по обществознанию в вузе) 105

Зенкина С. В., Леонова Е. В.

Технологии формирования самоорганизации
и самореализации на уроках информатики..... 107

Булгакова Е. Т.

Учебная задача как фактор
самоорганизации учебной деятельности студента вуза..... 110

**III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Игнатов Д. В.

Учитель физкультуры в образовательном пространстве
школы для детей и подростков с девиантным поведением 113

Макогон О. И.

Проектная деятельность как способ формирования
ключевых компетенций при преподавании технологии..... 117

Кузьмина Н. А.

Роль портфолио студента как средства реализации
принципов гуманистического образования
и формирования профессиональных компетентностей 121

Мильченко Л. В.

Формирование оценочных компетенций
будущего учителя: акмеологический подход..... 127

Герасимова И. Г.

Формирование межкультурной компетенции у студентов
неязыковых специальностей в целях совершенствования
их профессиональной подготовки 131

Поройко М. С.	
Компетентностный подход в высшем юридическом образовании: проблемы теории и практики.....	133
Бондаренко О. В.	
Профессиональная компетентность специалистов по рекламе.....	136
Прачев Ю. Н.	
Рефлексивная составляющая профессиональных компетенций студентов инженерных специальностей	138
Коновалова Л. Н.	
Гуманизация образовательного процесса технического вуза как основа формирования профессионализма будущих инженеров	140

IV. ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПРОГРАММ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Огрызкова Г. О.	
Ценностно-идеологическая компонента системы образования России XIX века.....	143
Айрапетян Р. Г.	
Умопомешательство или бунт?	147
Москвина Т. В.	
Влияние интеграции курса «Истоки» с различными образовательными областями на духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами проектной методики.....	153
Горькова Л. В.	
Патриотизм как основа духовно-нравственного развития личности школьника	158
Вегерин В. И.	
Осуществляя связь времён	159
Егорова Е. П.	
Духовно-нравственное воспитание школьников через школьный музей	163
Габрусенок А. Г.	
Краеведческий аспект в изучении английского языка как средство гуманизации обучения и воспитания.....	165
Сюткина О. В., Синицына Н. В.	
Недостаточная подготовка руководителей хореографических коллективов в области воспитания	169

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 году	171
Информация о журнале «Социосфера»	174
Издательские услуги НИЦ «Социосфера»	179
Пресс-релиз МЦФЭР	180

І. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ОПЫТА ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ И МОЛОДЁЖИ¹

В. Н. Димитриева

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

Summary. In this article the theoretical and methodological approaches to personality, developed by modern scientists – psychologists, pedagogues – and by representatives of the Orthodox Church, are considered. The author argues the conclusions of the duality of interpretation of the category of personality in the scientific and religious traditions, proves the resemblance of interpretation of the category of personality in modern psychology, pedagogy and Christian anthropology.

Key words: personality; spiritual and moral education; integration, interaction.

В конце XX–начале XXI вв. в социальных науках обостряется интерес к феномену личности. Эта тенденция связана, во-первых, с «триумфом личности», который, по Д. Нэсбитт и П. Эбурдин [8], обусловлен тем, что свободная творческая деятельность личности благодаря распространению информационной культуры начинает определять социокультурную ситуацию. Во-вторых, что закономерно, обозначенная тенденция стимулируется возрастанием ответственности личности за будущее нации, государства, человечества. В России активные исследования феномена личности актуализированы также переходом государственного образования к стандартам нового поколения, ориентированным на подготовку компетентных специалистов, которые будут обладать высокой личностной и профессиональной культурой. Понимание того, что подготовка таких специалистов предполагает целостное развитие личности учащихся, обусловленное становлением духовно-нравственной культуры, не в последнюю очередь, опосредовано осмыслением отечественными педагогами причин и последствий духовно-нравственного кризиса, фиксируемого в стране на протяжении последних трёх десятилетий.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ. – № 6.2229.2011.

Вместе с тем обозначенный хронологический промежуток стал для России временем демократизации общественной жизни, что сказалось в активном обсуждении прав и свобод личности, пределов её инициативы и ответственности. Эта тенденция в 1980-1990-е гг. нашла логическое продолжение в гуманизации образования, требовавшей и от педагогов, и от учащихся перехода на новую, личностно ориентированную образовательную парадигму.

Трактовка категории «личность» в научных психолого-педагогических источниках двойственна и восходит к двум парадигмам:

1) толкование личности как эталона, другими словами – модели «нового человека» с заданными свойствами было характерно для советской педагогики, опиравшейся на позиции представителей революционно-демократического движения XIX в. (Н. А. Добролюбов, М. Н. Михайлов, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский, А. П. Щапов и др.);

2) понимание личности в качестве целостной психической системы, выполняющей определённые функции и возникающей у человека для их обслуживания. Это утверждение берёт начало в трудах Л. С. Выготского и развито в постклассической психологии, в частности – в исследованиях сибирской психологической школы (В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, А. В. Ключко и др.).

Расхождение в подходах к личности, свойственное этим двум парадигмам, обусловлено несколькими моментами. Во-первых, в классической парадигме полагаются тождественными понятия «личность» и «человек». А в постклассической парадигме названные понятия разводятся. Личность признаётся специфическим психологическим орудием, служащим, чтобы индивид – отдельный представитель человеческого рода, обладающий определёнными психофизиологическими задатками, стал человеком, т. е. обрёл свою человеческую сущность. Во-вторых, на классическое понимание личности как модели человека с заданными совершенными свойствами влияет соответствующая трактовка категории «сознание». Сознание рассматривается в статике, через набор заданных свойств. В то время как в постклассической психологии сознание видится динамической многомерной структурой, соответственно и личность трактуется в качестве определённого психологического новообразования, возникающего в результате действия на сознание человека значительного ряда факторов.

Существенно, что личностные новообразования возникают при условии активной деятельности самой личности, когда она выступает не столько объектом воздействия различных факторов, сколько субъектом самостоятельного действия. Основа данного понимания категории «личность» заложена разработчиками деятельностной теории личности – С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. К. Осницким и др.

Благодаря деятельностной теории личности диалектически может быть решён вопрос о соотношении социального и индивидуального в личности. С одной стороны, во взаимодействии с обществом формируются социальные качества личности. С другой стороны, поскольку у каждой личности деятельность (в различных её формах, особенно психических) имеет ряд специфических черт, складываются неповторимые качества личности, позволяющие характеризовать её как индивидуальность.

В академических педагогических источниках последних лет представленный подход к категории «личность» не вполне утвердился. В трактовке И. П. Подласого, И. В. Харламова, А. М. Столяренко понятие «личность» связывается исключительно с социальной характеристикой человека [9, с. 72; 14, с. 68; 13, с. 122]. Самость, наряду с социумностью, признаётся сферой личностного проявления в трудах В. А. Стастёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова [12, с. 228], В. И. Загвязинского и И. Н. Емельяновой [5, с. 155].

Достижение гармонии между двумя сферами личности, социумностью и самостью, признаётся в современной педагогике стратегически направлением гуманистического воспитания. Одной из предпосылок формирования такого подхода к личности в современной отечественной педагогике послужила зарубежная гуманистическая психология (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Категория «самость личности» тесно связана с понятиями «Я-концепция» («Я-образ»), введёнными в психологию в 1950-е гг. А. Маслоу и К. Роджерсом и активно используемыми в науке XX–XXI вв. (Р. Бёрнс, Ш. Самюэль, С. Стейн, К. Хорни, К. Уилберг, Д. Фэйдимен, Р. Фрейгер, Л. А. Венгер, И. С. Кон, В. Ротенберг, И. М. Слободчиков, Н. Н. Васильев, Г. Е. Залесский, В. С. Столин, Е. Т. Соколова, А. А. Дерябин и др.). О связи названных понятий можно судить, например, по работам Р. Бёрнса, который соотносит Я-концепцию с самооценкой как совокупностью установок «на себя». Я-концепция, по Р. Бёрнсу, является суммой всех представлений индивида о самом себе, в том числе она показывает, как личность смотрит на своё деятельное начало и возможности развития в будущем.

Представители зарубежной гуманистической психологии внесли серьёзный вклад в анализ условий и механизмов взаимодействия самости и социумности в личности. Актуальным следует признать утверждение К. Роджерса, что общение индивида с внешним миром и другими людьми (социумом) является непрямым условием развития самости и личностного роста в целом, внутренний механизм которого связан с ориентиром на ценности. К. Роджерс выделяет два вида ценностей – «действенные» (обусловленные конкретными текущими потребностями организма) и «знаемые» (абсо-

лутные, приходящие из социальной среды, вызванные потребностями самости, в частности – потребностью в самооценке и определении своего места, своей роли во внешнем мире).

Определённые параллели с классификацией ценностей К. Роджерса обнаруживаются в исследованиях В. Е. Ключко и Э. В. Галажинского [7]. Рассматривая восприятие и отражение личностью действительности как многомерного мира, они выделяют три уровня сознания, которые отличают человека от других живых существ и формируются прижизненно, в соответствии с возрастом. Это предметное сознание (становится с рождения до 3-х лет), смысловое сознание (складывается от 3-х до 10-ти лет), ценностное сознание (оформляется с 11-ти до 17-ти лет). Согласно наблюдениям В. Е. Ключко и Э. В. Галажинского, личностное сознание неустойчиво, т. к. связано с личностными потребностями, значениями и смыслами («действенными» ценностями, по К. Роджерсу). Ценностное сознание значительно более устойчиво, поскольку основывается на общечеловеческих ценностях («знаемых» ценностях в терминологии К. Роджерса). Существенно также, что отечественные психологи, аналогично разработчикам зарубежной гуманистической психологии, подчёркивают роль социальных факторов в становлении сознания личности на всех этапах, в частности указывают, как на обязательное условие этого процесса, на необходимость общения со значимыми взрослыми и включённость в контекст человеческой культуры. Однако следует иметь ввиду новизну подхода отечественных учёных-представителей сибирской психологической школы к сознанию личности. По их справедливому утверждению, общечеловеческие ценности, внешние по отношению к самости личности, должны быть персонифицированы ею, т. е. должен совершиться процесс их присвоения личностью, сопровождающийся переходом ценностей из внешнего (социального) плана во внутренний (план самости).

Механизму интериоризации ценностей личностью посвящены исследования выдающихся российских психологов – А. Г. Асмолова и Д. А. Леонтьева. На опосредованном характере социализации человека, процесса, без которого невозможно стать личностью, настаивает также В. А. Петровский. Вводя в исследование понятие «самодвижение деятельности», он обосновывает концепцию «надситуативной активности», проявляющейся в случаях полагания индивидом своего Я за пределы освоенного и познанного, когда личность как бы преодолевает себя, поднимаясь над ситуацией. Активность субъекта деятельности, при которой осуществляется ситуативно-избыточное преодоление внешних и внутренних ограничений, когда личность бросает вызов ситуации, В. А. Петровский называет «неадаптивной активностью», обнаруживаемой, как учёный экспериментально доказал, в актах творчества, в познавательной (интеллектуальной) активности. В способности к надситуативной (неадап-

тивной) активности В. А. Петровский видит одно из важнейших условий становления личности.

Таким образом, в современной психологии оформились два не противоречащих друг другу определения категории «личность». Личность – это целостная психическая система, обеспечивающая саморазвитие и самореализацию человека, «внутренняя система саморегуляции человека» [2, с. 22]. В то же время, личность – это человек как сформировавшийся субъект преобразующей деятельности. Данная точка зрения на личность представлена в психологии в трудах Б. С. Братуся: «Понимание личности не должно иметь значение лишь идеала; личность – рабочий инструмент человеческого развития» [1, с. 59]. В педагогике такая формулировка имеется в работах В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянова. «Понятие «личность» является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека» [12, с. 229].

Заметим, что в религиозной (православной) антропологии понимание личности, основанное на тексте Священного Писания, также двойственно. Личность воспринимается через призму учения Церкви о человеке как образе и подобии Божьему. Образ Божий в человеке – это «наличный материал», своего рода орудие, обеспечивающее полноценное существование и развитие личности. Подобие Божье – цель личностного становления, т. е. личность как итог реализации образа Божьего в человеке в соответствии с трансцендентным замыслом о самосовершенствовании личности. В первом значении личность понимается в качестве лица (данности), во втором – лика (результата).

Немаловажно, что православная концепция личности в настоящее время интегрируется отечественной светской психологией и педагогикой. Вследствие этого в одном ряду, как принадлежащие одной парадигме, могут быть приведены рассуждения учёных и представителей Русской Православной Церкви. «Человеком надо стать <...> Личность масштабна человеку, а человек – Богу» [10, с. 27]. «Личность не является самодостаточной, в себе самой несущей смысл своего существования <...> Понятие личности завершается для нас именно в идее Абсолютной Личности, т. е. в идее Бога (начало личности раскрывается через Святую Троицу)» [3, с. 67, 68]. «Человек, созданный по образу Божию, предназначен к тому, чтобы как личность уподобить себя Богу. Уже в начале времён Богом было предопределено назначение человеческого существования: личное совершенствование» [6, с. 38].

В завершение сошлёмся на размышления В. Е. Ключко и Э. В. Галажинского: «Возникшая далеко не сегодня проблема личностной самореализации обретает всё большую актуальность <...> Здесь проблема выходит за рамки психологического исследования –

речь надо вести о предназначении человека (сознания, разума и т. д.). Нужно определять место и роль человека в общем функционировании мироздания, природы в целом. Проблема эта крайне трудная и, наверное, сегодня решения не имеет, что, впрочем, не мешает учёным делать различные предположения как светского, так и религиозного толка» [7, с. 142–143]. На наш взгляд, приведённое мнение авторитетных психологов служит веским аргументом, подтверждающим возможность продуктивного взаимодействия научной и церковной традиций познания феномена «личность». Обмен теоретико-методологическими подходами к феномену личности, в свою очередь, может создать основания для плодотворного социального взаимодействия государственной и церковной образовательных систем в духовно-нравственном воспитании школьников и молодёжи. Мысль о насущной необходимости такого взаимодействия ёмко выражена в выступлениях Предстоятеля Русской Православной Церкви, Патриарха Кирилла: «У Церкви и светской педагогики, по большому счёту, одна задача: воспитать не только знающего и работоспособного человека, но и полноценную личность, живущую осмысленно и одухотворенно, имеющую нравственное измерение своих слов и дел, приносящую пользу не только себе, но и ближним, равно как и своему Отечеству» [11]. «Знакомство человека с ценностями Евангелия преобразует личность, меняет образ мыслей и поведение – как в личной, так и в общественной жизни» [4].

Библиографический список

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988.
2. Братченко С. Л. Верим ли мы в ребёнка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 18–30.
3. Дворецкая М. Я. Святоотеческая психология. – СПб. : Купина, 2000.
4. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на XX Международных Рождественских образовательных чтениях. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1973781.html> (дата обращения: 14.03.2012).
5. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Общая педагогика : учебное пособие. – М. : Высш. шк., 2008.
6. Кирилл, митрополит Смоленский и Калининградский. Слово пастыря. Беседы о православной вере. – М. : Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2004.
7. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под редакцией Г. В. Залевского. – Томск : Издательство Томского университета, 1999.
8. Нэбитт Д., Эбурдин П. Что ждёт нас в 90-е годы. Мегатенденции: год 2000. – М. : Республика, 1992.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. Психология и этика: опыт построения дискуссии / ред. Братуся Б. С. – Самара : БАХРАХ, 1999.

11. Святейший Патриарх Кирилл о духовно-нравственном воспитании молодежи. URL: <http://www.mepar.ru/library/vedomosti/45/597> (дата обращения: 20.05. 2011).
12. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000.
13. Столяренко А. М. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогически специальностям. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2006.
14. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. – 7-е изд. – Мн. : Университетское, 2002.

ОБРАЗ МИРА СУБЪЕКТА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

И. М. Шмелев

**Российский государственный гуманитарный университет,
г. Москва, Россия**

Summary. The article discusses the concept of "image of the world" approach to its study in the field of cognitive psychology, psychology of consciousness and psychology of personality.

Key words: picture of the world; image of the world; subject.

В психологии понятие «субъект» является особой категорией, описывающей человека как источник познания и преобразования действительности. Данная категория отражает активное отношение человека к миру, который его окружает и к самому себе. Центральным образованием человеческой реальности является субъектность, которая возникает на определённом уровне развития личности и представляет её новое системное качество.

Феномен картины мира субъекта достаточно разносторонне и подробно начали изучать В. И. Вернадский, Л. Ф. Кузнецова, И. Лакатос, В. А. Лекторский, Т. Г. Лешкевич. Исследовали эту проблему Л. А. Микешина, Т. Нагель, М. Планк, К. Поппер, В. С. Степина и др. В качестве одного из положений ими выдвигался тезис о том, что целостный образ мира формируется на базе всех типов картины мира.

В отличие от термина «картина мира», понятие «образ мира» было введено в научный обиход с публикацией работы С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание. Человек и мир» [8] и трудов А. Н. Леонтьева.

Понятие «образ мира» в отечественной научно-психологической литературе было предложено А. Н. Леонтьевым. Под этим термином он понимал сложное многоуровневое образование, обладающее полем смысла и системой значений [5].

В сознаваемой картине мира индивида А. Н. Леонтьев выделял три слоя сознания: чувственную ткань сознания (чувственные переживания); значения (носителями их выступают знаковые системы: традиции, ритуалы, предметы духовной и материальной культуры,

образы и нормы поведения, язык); личностный смысл (индивидуальные особенности отражения объективного содержания конкретных понятий, явлений и событий понятий).

Дифференциацию образа мира и чувственного образа А. Н. Леонтьев основывает на том, что если первый является амодальным и обобщённым (интегративным), то второй модальным и конкретным. При этом учёный подчёркивал, что чувственный, и индивидуальный социокультурный опыт субъекта лежит в основе индивидуального образа мира.

Развивая идеи А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко выделяет два слоя сознания: бытийное сознание (движения, действия, чувственные образы) и рефлексивное сознание (объединяет смыслы и значения). Таким образом, со значениями соотносятся житейские и научные знания, а со смыслом – мир человеческих переживаний, эмоций и ценностей.

Последователь А. Н. Леонтьева С. Д. Смирнов понимает образ мира как систему экспектаций, порождающую объект-гипотезы, на основе которых происходит структурирование отдельных чувственных впечатлений и предметная идентификация [9].

Понятие «образ мира» сегодня вышло за границы психологии, и приобрело в трудах некоторых учёных статус философской категории. При этом и в психологии, и в философии возникли противоречия в понимании близких, но не равнозначных другу понятий «образ мира», «картина мира», «мировоззрение», «мировосприятие», «миропонимание».

В статье С. Д. Смирнова данные категории чётко разделяются: «...образ мира имеет характер ядерной структуры по отношению к тому, что на поверхности выступает в виде той или иной модально оформленной и, значит субъективной картины мира» [9, с. 22]. В разделении поверхностных и ядерных структур содержится и фундаментальное разделение категорий картины мира и образа мира. На основе этого В. В. Петухов отмечает, что представление мира (образ мира) – знание о мире (картина мира) имеют различия. «Ядерные (представление мира) и поверхностные (знание о нём) структуры различаются иначе, чем разные – более и менее глубокие – уровни познания» [7, с. 15]. «Представление мира присуще человеку по его «родовому» определению – как носителю сознания. Это представление не является, как уже пояснялось, рациональной конструкцией. Оно отражает практическую «вовлечённость» человека в мир и связано с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни ... Ядерные структуры ... как фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражают его действительные связи с миром и не зависят от рефлексии по их поводу. Структуры же поверхностные связаны с

познанием мира как специальной целью, с построением того или иного представления о нём» [7, с. 15].

Разделение понятий «образ мира» и «картина мира» также можно найти и в исследованиях Е. Ю. Артемьевой [1], О. Е. Баксанского и Е. Н. Кучер [2] и др., однако и сегодня часто эти понятия используются как синонимы.

В настоящее время можно выделить три основных подхода к изучению категории «образ мира».

Так, образ мира в исследованиях в области психологии познания представляется в качестве ментальной репрезентации внешней реальности. Либо как исходный пункт и конечный результат любого познавательного акта, интегральный продукт активности всей системы познавательных процессов личности. Эти определения можно встретить в работах Л. В. Барсалу, Р. Блейка, Д. Деннета, М. Купера, Р. Лайна, Р. Левина. Оперировали этими понятиями У. Найссер, Ж. Пиаже, Л. Постман, Э. Френкель-Брунsvик, К. Хигби, А. Чейн, К. Шеннон, М. Шериф. Использовали их также А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов, Р. Эдер и др.

Основными характеристиками образа мира являются амодальность, целостность, многоуровневость, эмоционально-личностный смысл, вторичность по отношению к внешнему миру. В психологии познания построение образа внешней реальности предстаёт как актуализация, и затем обогащение, уточнение, корректировка первоначального образа мира субъекта [10].

В исследованиях учёных, представителей данного подхода, образ мира является ядерным образованием по отношению к тому, что на поверхности выступает в качестве представления о мире или модально оформленной картины мира. Данное положение подтверждается при анализе работ многих авторов, которые рассматривают образ мира как амодальную, априорную, первичную структуру [2, с. 52; 6, с. 18; 9, с. 22, 23].

Исходя из этого образ мира, – это есть амодальное представление мира как системы ожиданий и прогнозов в категориальных формах интуиции и собственно категорий, выступающих в качестве рабочих гипотез при взаимодействии с абсолютной реальностью окружающей среды.

Так как в процессе восприятия функция образа мира определяется его целостностью, он в этом определении не может быть структурирован. Этот вывод подтверждается в работе А. Н. Леонтьева, в которой указывается, что главный вклад в процессе построения образа ситуации или предмета вносят образ мира в целом, а не отдельные чувственные восприятия [5]. С. Д. Смирнов, развивая идею целостности образа мира, также рассматривает образ мира как систему ожиданий относительно развития событий реальности, детерминирующих формирование перцептивных гипотез [9]. Подоб-

ное положение позволяет утверждать, что в структуре образа образ мира предшествует отдельным ощущениям, как и любому отдельному образу в целом.

Образ мира в психологии сознания рассматривается как интегральная система значений, идеальный продукт процесса сознания, его составляющая часть, вместе с чувственной тканью и личностным смыслом. Именно так рассматривают его Е. Ю. Артемьева, Г. А. Берулава, В. П. Зинченко, Г. А. Золотова, А. Ю. Козловская-Тельнова, Г. В. Колшанский, А. Н. Леонтьев. Аналогично освещают эту проблему Ю. М. Лотман, В. В. Налимов, В. Ф. Петренко, В. И. Похилько, С. Л. Рубинштейн, В. П. Серкин, В. Н. Топоров, Т. В. Цивьян, А. Г. Шмелёв, Е. С. Яковлева и др. Формирование образа мира выступает как процесс трансформации чувственной ткани сознания в значения. Индивидуальная система значений и специфика отношений между ними определяют особенности индивидуального семантического пространства личности. Формирование индивидуального языка личности и её языковой картины мира происходит в системе деятельности в процессе усвоения индивидуального и культурного опыта.

В психологии сознания образ мира предстаёт в качестве страстной, субъективной модели мира, включающей в себя рациональное и иррациональное, и может трактоваться как «фантом» мира, миф, а также как интегральный и универсальный текст, который представлен в нашем сознании сложной системой разнообразных смыслов (текст культуры).

В психологии личности образ мира представлен в виде субъективной интерпретации человеком реальности. Реальность позволяет человеку ориентироваться в действительности. Образ мира также предстаёт в виде субъективного пространства личности, в котором отражается индивидуальный структурированный и субъективно преобразованный опыт человека в его реальных отношениях и неповторимых связях с окружающей действительностью. Это утверждают К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, А. К. Белоусова, Г. А. Берулава, Ф. Е. Василюк, В. Е. Ключко, Д. А. Леонтьев, А. В. Нарышкин, С. Л. Рубинштейн, Ю. К. Стрелков, и др.

Одним из важных, в понимании поуровневой структуры образа мира, подходов в психологии личности является концепция Г. А. Берулава об образе мира как мифологическом символе [3; 4].

Г. А. Берулава под понятием «образ мира» понимает «лично обусловленное, изначально неотрефлексированное, интегративное отношение субъекта к себе и к окружающему миру, несущее в себе имеющиеся у субъекта иррациональные установки» [3, с. 40].

В качестве критериев для исследования образа мира автор выделяет содержательные и формальные его характеристики: к со-

держательным характеристикам относятся отдельные дифференциальные составляющие эмпирического опыта личности.

Формальные характеристики сгруппированы в три шкалы:

- шкала эмоциональной насыщенности содержит два полюса – эмоциональности (люди с эмоционально насыщенным образом мира, у которых эмоциональный фон может быть как отрицательный, так и положительный) и индифферентности (люди с эмоционально нейтральным образом мира, у которых суждения лишены крайних эмоциональных оценок);

- шкала обобщенности включает полюсы интегральности (у людей преобладает целостность, синтетичность, когнитивная простота в восприятии окружающего мира) и дифференциальности (лица, склонные к восприятию различных объектов объективного мира, а образ мира у них когнитивно сложен, аналитичен, мозаичен, фрагментарен);

- шкала активности содержит полюс активности активно-деятельностного, творческого образа мира. Это если у людей преобладают оценочные или нормативные суждения, ориентация на значимые события в будущем. И полюс реактивности образ мира, имеющий пассивный созерцательный характер. У лиц этого типа объективный мир представляется как фатальное обстоятельство, которым нужно подчиниться, в суждениях преобладают оценки событий прошлой жизни.

На основе разработанных критериев автором были выделены 8 основных типов профилей личности по полюсам шкал формальных характеристик: ИДА (образ Я на полюсе индифферентности, дифференциальности, активности); ИДП (индифферентность, дифференциальность и пассивность); ИИП (индифферентность, интегральность и пассивность образа-Я); ИИА (индифферентность, интегральность и активность образа – Я); ИИП (иррациональность, интегральность и пассивность образа Я); ЭИА (эмоциональность, интегральность и активность образа – Я); ЭДА (эмоциональность, дифференциальность и активность образа – Я); ЭДП (эмоциональная насыщенность, дифференциальность и пассивность образа – Я).

Также автором, исходя из содержательного анализа образа мира, были выделены и три типа личности. Люди с эмпирическим образом мира характеризуются нравственно индифферентным отношением к окружающему миру, без наличия нормативно-ценностных категорий долженствования в суждениях. У этих субъектов Образ Я содержит в себе перечень положительных качеств, а образ окружающего мира – восприятие людей, как лиц, с которыми приятных и не приятных для общения.

Люди с позитивистским образом мира отличаются наличием в своих высказываниях определённых нравственных догматов и правил отношения к свойствам других людей, своим личностным свой-

ствам, а также к окружающему миру. Образ Я представителей этого типа содержит качества, которые не удовлетворяют человека, и которые он хочет корректировать. Образ окружающего мира имеет негативную оценку и характеризуется фразой: «Что не делается – всё к лучшему». Образ будущего описывает желание человека достичь чего-то хорошего (работы, карьеры, материальных благ и т. д.).

У людей с гуманистическим образом мира проявляются трансцендентные мотивы жизнедеятельности. Образ мира этих субъектов характеризуется заботой о благополучии других людей. Это проявляется в суждении, что «этот мир хорош не только для меня, но и для других людей». В заботе об окружающем объективном мире, его экологии, природе, животных и т. д. Образ собственного Я содержит в себе представления о том, в какой мере имеющиеся личностные свойства не только удовлетворяют самого субъекта, но и других людей.

Рассмотренная классификация наиболее полно отражает структурное содержание образа мира субъекта.

На основе всех рассмотренных теорий можно выделить следующие основные положения психологии образа мира:

1. Нет таких характеристик человеческого познания, которые были бы имманентны образу мира. Осмысленность, категориальность сознательного образа мира выражают объективность, раскрывающуюся совокупной общественной практикой.

2. Образ мира включает в себя сверхчувственные компоненты (смыслы, значения), адекватен не стимулу, а действию субъекта в предметном мире, т. е. образ мира амодален.

3. Образ мира представляет собой целостный, неаддитивный феномен, единства эмоционально-потребностной и познавательной сфер.

4. Образ мира представляет собой упорядоченную систему или совокупность знаний человека о себе, о других людях, о мире и т. д., которые преломляют через себя, опосредуют любое внешнее воздействие. Любое адекватное восприятие отдельного предмета зависит от адекватного восприятия предметного мира в целом и отнесённости предмета к этому миру. Движение навстречу стимулу – это модус существования образа мира. По способу апробации и модификации образа мира как целого под влиянием впечатлений строится взаимодействие стимульных воздействий и образа мира.

5. Для конкретного стимула формулируется познавательная гипотеза соответствующей модальности, т. е. образ мира постоянно генерирует на всех уровнях гипотезы.

6. Образ мира развивается в процессе деятельности человека, возникает на стыке внутренних и внешних впечатлений, т. е. характеризуется социальной и деятельностной природой (С. Д. Смирнов, В. П. Зинченко).

7. Образ мира диалектичен и динамичен и не является неизменным и застывшим.

Таким образом, под образом мира следует понимать единый синкретичный символ, который не может быть разложен на отдельные составляющие; универсальный и интегральный текст, богатство смыслов которого отражено нашим сознанием; картину объективного мира, увиденную через призму трансцендентной реальности, ориентировочную основу поведения субъекта. Образ мира представляет собой целостную, многоуровневую систему представлений человека о себе, своей деятельности, других людях и о мире; совокупность представлений субъекта о самом себе, психологический механизм, основной задачей которого является сопоставление данных представлений с образцами поведения, смысловыми ориентирами, образами человека. Образ мира – это ориентировочная основа поведения субъекта.

Библиографический список

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 399 с.
2. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Образ мира: когнитивный подход. – М. : Альтекс, 2000. – 107 с.
3. Берулава Г. А. Образ мира как мифологический символ. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
4. Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: Теория и практика : учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
5. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
6. Лоренц К. Кантовская концепция а priori в свете современной биологии // Эволюция. Язык. Познание / отв. ред. И. П. Меркулов. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 15–41.
7. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского Университета. - Серия 14. – Психология. – 1984. – № 4. – С. 15.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
9. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. – Сер. 14 «Психология». – 1981. – № 2. – С. 15–29.
10. Eder R. A. Comments on childrens self-narratives // The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative / Ed. U. Neisser, R. Fivush. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – P. 180–191.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Э. С. Берберян

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

Summary. The article deals with the psychological characteristics of learning based on humanistic theories. The purpose of this paper is to study and analyze psychological characteristics of the humanization of education and prospects for use in educational activities.

Key words: humanistic psychology; humanization of education; educational activities.

В статье рассматриваются психологические особенности обучения на базе гуманистической теории. Целью данной статьи является исследование и анализ психологических особенностей гуманизации обучения и перспектив использования в процессе учебной деятельности. Актуальность данной работы заключается в постоянно учащающемся интересе к применению гуманистической теории в процесс обучения и в сочетании теоретико-практического исследования в данной области.

Термин «гуманистическая психология» был придуман в начале 1960-х годов группой психологов под руководством А. Маслоу, объединившихся для создания сильной концепции, которая стала мощным конкурентом двум основным направлениям – психоанализу и бихевиоризму. Гуманистическая психология имеет достаточно широкий концептуальный круг теорий и исследований, однако, несмотря на это, выделяют основные несколько концепций. Наиболее важная концепция, которую психологи извлекли – концепция становления. Человек никогда не бывает статичен, он всегда находится в процессе становления. Студент старших курсов колледжа решительно отличается от меняющего одежду, хихикающего подростка, каким он был четыре года назад. А ещё через четыре года он может стать совершенно другим из-за того, что освоит новые пути в жизни, например, станет родителем или сделает профессиональную карьеру. Таким образом, как свободное существо человек ответственен за реализацию как можно большего числа возможностей, он живёт по-настоящему подлинной жизнью, только если выполняет это условие. Одним из фундаментальных тезисов, лежащих в гуманистической позиции, является то, что каждого индивида нужно изучать как единое, уникальное, организованное целое [1]. Признание приоритета творческой стороны в человеке является, возможно, самой самой значительной концепцией гуманистической психологии.

«Из концептуальных идей смысла, его особой роли в обучении следует развитие в качестве перспективных таких форм учебного

процесса, которые бы способствовали саморегуляции учащихся. Подлинная саморегуляция – саморегуляция их смыслов» (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков).

Идеи гуманизации образования в рамках личностноразвивающей парадигмы были высказаны современными ведущими российскими психологами: А. Г. Асмоловым, И. В. Абакумовой, П. Н. Ермаковым, И. Б. Котовой, В. А. Петровским, В. А. Сластениным и другими.

В итоге теоретического анализа установлено, что гуманистическая направленность обучения внутренне присуща сфере образования, но её реализация зависит от социально-экономических и культурных условий общества, позиций и особенностей участников образовательного процесса. Таким образом, идеи внедрения гуманистического подхода в процесс образования могут быть внерены лишь в результате осознания самим обществом как необходимых.

Гуманизация обучения включает в себя много факторов, которые немного разнятся в зависимости от источников. В основном выделяют следующие основные характеристики гуманизации процесса обучения:

1. Наличие гуманистически ориентированной цели обучения;
2. Изменение содержания обучения в плане личностной ориентации;
3. Отношение к ученику как субъекту процесса обучения;
4. Индивидуально-дифференцированный подход с учётом возрастных особенностей и образовательных потребностей учащихся, социокультурной ситуации в стране (регионе);
5. Интегративность и вариативность в содержании и технологиях обучения;
6. Обеспечение позитивной мотивации учения;
7. Целесообразный выбор методов, форм, приёмов обучения и контроля усвоения знаний, исключая экстенсивный подход, чрезмерные физические и моральные усилия учащихся;
8. Создание открытой, эмпатийной коммуникативной среды, формирующей осознание у учащихся общения как ценности;
9. Формирование самостоятельности и активности ученика и учителя как равноправных участников образовательного процесса-взаимодействия.

Принципиальное значение в исследовании придаётся психологическому обоснованию гуманизации обучения. Этот вопрос мы попытались изучить и обосновать в данной статье. Для этого изучения психологического содержания гуманизации обучения нужно обращение к субъект-субъектным отношениям, деятельностному подходу, к личностно-ориентированным моделям и технологиям обучения, построенным на взаимодействии, диалоге и учёте различных индивидуальных аспектов.

Гуманистическая психология как таковая направлена на субъект-субъектное взаимодействие и осуществляется на основе этических принципов. Отношения во многом зависят от характера межличностного общения между учителем и учеником. Следовательно, гуманные отношения в учебном процессе и выполнение учителем роли фасилитатора и организатора благоприятной атмосферы являются важными условиями гуманизации обучения [5].

При обучении, ориентированном на личность, создаётся особая коммуникативная среда, основной технологической единицей становится ситуация общения, которая рассматривается нами как поле совместной деятельности учителя и учащихся. Таким образом, общение является одним из источников установления контакта между фасилитатором и учеником, поэтому оно имеет собственные методы, приёмы, формы и способы организации. Структура ситуации общения такова:

- этап восприятия и ориентировки, на котором воспринимается и осмысливается предмет (объект) познания и формируется образ ситуации, в которой объект будет функционировать;

- этап формирования проблемы и мотивации для её решения. На этом этапе выявляется проблема, интересующая участников общения. Она связывается с личным опытом, имеющимися знаниями, осуществляется мотивация для её решения;

- этап выбора способов решения проблемы, форм и видов деятельности;

- этап учебной работы в режиме диалогического общения, позволяющий использовать усвоенные знания, показать способы индивидуальной работы над проблемой, выразить собственные взгляды;

- этап усвоения знаний как личностно-значимых и самопознания через выражение собственных мыслей.

Прохождение каждого из этапов обеспечивает успешное межличностное общение. Учебная ситуация общения реализуется через диалог, под которым в данном случае понимается особым образом организованная коммуникативная среда, предполагающая равенство позиций участников, уважение и доверие друг к другу, способность принимать позицию другого, благоприятную эмоциональную атмосферу, искренность в выражении мыслей и чувств.

Гуманизация образования – процесс долгий и трудный. Для него характерны принципиальные изменения в приоритетах педагогической деятельности учителя, ориентация учебного процесса на развитие личности ребёнка, создание условий для проявления им своих индивидуальных особенностей, то есть освоение им определённых социальных норм, норм, которые помогут ему в дальнейшем приспособлении в обществе. Исходя из того, что основной целью педагогического процесса является обучение и воспитание, результатом можно счи-

тать не только приобретение новых знаний, умений и навыков, но и изменение самой личности ребёнка, повышение его жизненной активности, развитие нравственных качеств, т. е. всего того, чего требует система школьного образования и общество в целом.

К началу XXI столетия идея личности основательно вписывается в образовательную парадигму, приобретая доктринально-парадигмальный статус, задающий основные ориентиры отечественного образования.

Разработка теории и практики личностноразвивающего образования связана прежде всего с идеями его гуманизации. Задолго до конца XX столетия (ориентировочно в 1970-е годы) была разработана концепция "человеческого капитала", которая рассматривала образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического развития.

Один из ярчайших представителей гуманистической психологии, К. Роджерс, занимался вопросами гуманизации обучения и пришёл к заключению, что природа человека заслуживает доверия. В монографии «Свобода учиться» (1969), которая рассматривает различные аспекты гуманизации обучения, Роджерс представляет работу большой группы психологов, педагогов и учащихся. Роджерс критикует традиционное обучение как предписанное, неосмысленное, полное стандартных тестов, академических достижений, внешних оценок успеваемости. Он показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика. Роджерс различает два типа учения: бессмысленное и осмысленное; первое является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение значений, второе, напротив, – самостоятельно иницилируемым самим учащимся, направленным на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя – стимулирование или, в терминологии Роджерса, фасилитация (от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) осмысленного учения [3].

Роджерс подчёркивает, что обучение представляет собой целостный процесс, заключающий в себе отдельные элементы, неразрывно связанные с личностным способом бытия человека. В эту систему ценностей, по мнению Роджерса, входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

Роджерс утверждает, что в системе традиционного образования нужны изменения, нужна не просто передача каких-то знаний, нужна фасилитация осмысленного учения, то есть мотивирование учеников обучаться.

Роджерс рассматривает три основные установки учителя-фасилитатора: первая описывается терминами «истин-

ность» и «открытость», она предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их учащимся; вторая – «принятие», «доверие» – представляет собой личностную уверенность учителя в возможностях и способностях учащихся; третья – «эмпатическое понимание» – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами.

Анализируя поведение учеников и их успеваемость в зависимости от типа обучения, психологи выявили, что ученики в гуманизированном обучении больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением учебных задач, обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования, легче кооперируются с учителем. Они обладают более высокой самооценкой, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для учителя на уроках, стабильно повышают свой IQ и показатели креативности на протяжении всего учебного года. Таким образом, фасилитация учителем ученика влияет не только на непосредственный учебный процесс, но и в основном на развитие и становление личности в целом. По Роджерсу, количество учителей-фасилитаторов не превышает 10 % от общего числа учителей, однако исследования показали, что большинство учителей могут повысить уровень способности к стимулированию осмысленного учения.

Общий вывод К. Роджерса заключается в том, что универсальные ценности действительно существуют. Однако они лежат не вне человека, не в какой-то ни было абстракции, а в нём самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их нельзя дать человеку, можно лишь создать определённые условия для их полноценного развития.

Таким образом, если попытаться обобщить, гуманистическая психология по-иному смотрит на цель образования, как на достижение «самоактуализации» и постоянное стремление к ней. Проще говоря, речь идёт о том, чтобы помочь человеку стать настолько хорошим, насколько он способен.

А. И. Субетто справедливо считает гуманизацию образования одной из трёх составляющих, рассматривая в связке с гуманизацией общества и гуманизацией экономики. Целью духовно-нравственно-центристской гуманизации образования А. И. Субетто видит восстановление достоинства, духовного, исторического самосознания российского общества, возвращение к коренным ценностям культуры и истории. Гуманизация образования состоит в обновлении содержания образовательных программ в плане усиления человековедческого, биоведческого корпусов знания; в становлении образования как главного цивилизационного механизма.

Путь выбора, поиска рациональных логических приёмов, попытки самостоятельного осмысления не сразу ведёт к достижению высокого результата, но в плане формирования личности, самопознания, саморазвития этот путь более ценен.

Важнейшим условием гуманизации обучения является создание ситуаций успеха в учебном процессе. Это достигается совместной деятельностью с уважающими друг друга, интересующимися взглядами и мнениями друг друга, людьми. Очень важно для учащихся одобрение хороших результатов со стороны учителя и товарищей, возможность видеть результаты своего труда и при необходимости совершенствовать работу. Способствует этому и выполнение заданий, требующих интеллектуальных усилий, применения имеющихся умений и навыков; уверенность учителя и одноклассников в возможности самостоятельного выполнения работы учеником; владение информацией о перспективах работы; формирование положительной мотивации и познавательного интереса.

В заключение следует сказать, что гуманизация обучения в последнее время семимильными шагами охватывает всё больше и больше учебных заведений. Применение гуманистической позиции к процессу обучения гарантирует более успешное освоение знаний, как показали многочисленные исследования как российских, так и зарубежных психологов. Это говорит о правильности индивидуального подхода и фасилитации усвоения знаний как первоосновы обучения с позиции гуманизации. Гуманизация обучения помогает ученику за счёт правильного контакта с учителем не только правильно усвоить заданный материал, но и определяет, или как минимум играет значительную роль в образовании его ценностей и его мировоззрения. Гуманизация обучения направлена на ученика, который, конечно же, находится на пути самореализации и который должен усваивать не просто символы, а именно конкретные смыслы.

Библиографический список

1. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. – М. : Издательство МГУ, 1982.
2. Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования. – Вып. 1. – Набережные Челны, 1996.
3. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986.
4. Роджерс К. Р. Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование, 1993.
5. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения. – М., 1983.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

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

Summary. Global problem: absence of humanism in a modern education system. Article dedicated to humanism how the essential factor affects to form a child character in the education system. In this article shows the ways and methods of education and upbringing with the help of humanization orientation.

Key words: humanism; modern education; character.

Гуманизация – отношение к людям, проникнутое любовью к человеку, заботой о его благе, уважением к человеческому достоинству. Главным принципом, ориентиром морального и, соответственно, правового поведения для гуманиста является золотое правило поведения. Оно формулируется так: "Не делай другим того, чего не хотел бы, чтобы делали тебе", или: "Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой". Отрицательная форма золотого правила устанавливает минимальную планку морального отношения человека к другим людям (запрещает делать зло), положительная форма устанавливает максимальную планку морального отношения (побуждает к добру), определяет максимум требований к поведению человека [2, с. 15]. Э. Антье отмечает, что гуманистическая философия – это "умонастроение мыслящих людей, осознанная установка на человечность без границ", а гуманизм – это "осознанная осмысленная человечность" [1, с. 123]. Для гуманиста человек ценен сам по себе как таковой, уже в силу своего рождения. Изначально положительного отношения заслуживают все люди – законопослушные и преступники, мужчины и женщины, соплеменники или представители другой национальности, верующие или неверующие. Гуманизм стремится избежать крайностей как коллективизма, ущемляющего индивидуальную свободу человека, так и индивидуализма, игнорирующего или ущемляющего свободу других.

Приоритетным фактором в обучении с гуманистических позиций является личность ученика.

Гуманизация образования – это гуманное (человеческое) отношение к ученику, умение видеть в нём человека и принимать его таким, какой он есть. «Гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребёнка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живёт, и включить в содержание своих общений с ним его жизнь во всех её проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать её соучастником. Умение и готовность принятия других людей, в частности учеников, такими, каковы они

есть, с их индивидуальными особенностями, не давая оценок этим особенностям, то есть *толерантность*, является основой гуманизации. В образовании это предполагает готовность педагога обучать разных детей по-разному и ценить, не оценивая...»

В наше время происходит сложный противоречивый процесс переоценки и переосмысления социальных ценностей. Бурными темпами происходит изменение общей социокультурной ситуации, когда под влиянием потребностей и духовных течений эпохи в педагогике началось утверждение гуманистических идеалов образования. Научно-технический прогресс, произведший переворот в материальной культуре общества, придал ему совершенно иной облик и заметно изменил жизнь каждого человека. Однако если материальная сторона жизни людей под влиянием развития науки и техники изменилась, то духовный мир не был затронут в той же степени. Всё острее ощущается пробел, перед которым не раз останавливалась в бессилии наука, когда всех внешних проявлений цивилизации оказывалось недостаточно, чтобы создать настоящую гармоничную культуру и заставить людей подойти ближе к своей конечной цели – стать человечнее. Названная проблема является первостепенной для современной педагогики, для теории и практики воспитания. В наиболее затруднительном положении оказалось молодое поколение, растущее в ситуации, когда старые неоспоримые ценности были отвергнуты, а общество стремится перейти к новым, которые, ещё не полностью определены. Вследствие таких перемен в детской среде растёт чувство агрессивности, раздражения, неуверенности в успехе. Всё это весьма серьёзные симптомы ухудшения нравственного и психического состояния школьников.

Для решения важной педагогической проблемы – гуманизации личности ребёнка на основе использования культурных ценностей необходимо обращение к семье, а особенно к педагогической культуре родителей. Важно создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого, воспитания в нём трудолюбия и высоких нравственных принципов.

Представляется очевидным: образование нуждается сейчас в существенном реформировании на основе принципов гуманизации. Эти принципы можно сформулировать следующим образом:

- необходимо обеспечивать единство учения и творчества детей (такое единство влияет на развитие их учебной мотивации и эмоциональной сферы, на становление их самостоятельности);
- важнейшую роль в учебной деятельности имеют значение учебники нового типа, материалы которых позволяют детям выполнять предметные и умственные действия, обеспечивают им возможности для общения и дискуссий (в этом случае учебники позволяют детям осуществлять не репродуктивную, а продуктивную работу); реализация указанных принципов

гуманизации позволит придать ему подлинно развивающий характер (начальное образование получит возможность развивать у младших школьников воображение, рефлексизирующее сознание и мышление, личностные действия, поступки, желание и умение учиться);

- осуществление развивающего начального образования предполагает особую подготовку учителя, который может обучать и воспитывать детей в свете общих принципов гуманизации.
- учитель должен быть обеспечен финансово, чтобы он мог не думать о своих заботах, а полностью посвятить себя своей работе, и с любовью её выполнять.

Гуманизация процесса обучения в качестве одного из важнейших условий предполагает осуществление на уроке индивидуального подхода. В конечном счёте, индивидуальный подход в процессе обучения означает действенное внимание к каждому ученику. Без индивидуального подхода, на уроке господствует учебный материал, его прохождение ради прохождения. Он не служит тем средством, при помощи которого, развиваются потенциальные возможности отдельных учеников, не является в руках учителя мощным средством осуществления личностного подхода в обучении и воспитании.

Технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, в ходе которого конструируется и осуществляется учебный процесс, а также гарантируется достижение поставленных целей.

Л. С. Выготский [3] выделил два уровня умственного развития ребенка. Первый – уровень актуального развития как наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется тем, какие задания он может выполнить вполне самостоятельно. Второй, более высокий уровень, который он назвал зоной ближайшего развития, обозначает то, что ребёнок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. То, что сегодня ребёнок делает с помощью взрослого, отмечал Л. С. Выготский, завтра он будет делать самостоятельно; то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития.

Педагогическая технология предполагает строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя. В результате индивидуального подхода ученик начинает испытывать позитивные чувства к преподавателю, а эмоциональное отношение учащегося к учителю в значительной мере определяет успех воспитательного влияния педагогического коллектива учебного заведения или вуза. Школа, учебное заведение или вуз, может привлекать учащегося разными сторонами. Это может быть сам

процесс приобретения знаний и навыков, который приводит к расширению горизонтов и жизненных возможностей ребёнка, подростка, молодого человека. Это может быть чувство радости от пребывания в коллективе, от общения со сверстниками. Учитель – именно та ключевая фигура, которая занимает мысли ученика и играет в его жизни важную роль. Уважение к ученикам, вера в их желание учиться, предоставление им возможности для самовыражения и проявления своей индивидуальности, создание в обучении ситуации успеха и выбора каждому обучающемуся, обеспечение условий для самопознания и саморазвития – всё это составляет необходимые условия педагогического общения, которое лежит в основе гуманного взаимодействия. Основной ценностью работы учителя должен стать микроклимат: взаимоотношения ученика и учителя на основе духовной гармонии и создание комфортной обстановки для каждого. Однако не могу не заметить, что на сегодняшний день учителю представляется невозможным создать необходимый микроклимат и применить индивидуальный подход в течение одного урока – 45 минут, так как обычно, в классе обучаются 30 и более человек. Чтобы гуманный подход позитивно сказался на результатах обучения и развития школьников, необходимо сократить число учеников, для достижения наиболее эффективного обучения. Ведь сегодня всё более привлекательным для родителей и учащихся становится спокойная учебная атмосфера, взаимоотношение доверия в школе, тем более в условиях, когда большинство детей имеют отклонения в здоровье, чрезмерную нервную возбудимость.

Образ идеального учителя, в нашем представлении, включает в себя разнообразные черты. Это внимательность, эрудиция, доброта, тактичность, понимание. Учитель также должен быть справедливым, искренним, любить детей. Идеальный учитель умеет работать не только с гениями, но и с «не совсем гениями», а главное, учитель должен учить детей с желанием. Надо приучать детей видеть в предметном мире следы человеческой души и средства для духовной жизни – только тогда возможно формирование уважительного и заботливого отношения к материальному достоянию общества, личной собственности человека, но самое главное – друг к другу. Наука, искусство, философия, мораль, творческий труд выступают в качестве средства духовного развития личности. Там же, где отсутствует гуманистическая ориентация на другого человека, не может быть духовности. Духовность личности – это сопричастность ее к миру как таковому во всех его проявлениях, отражённая в гуманистических идеях. Психологическим механизмом формирования духовности личности является «вочеловечение» явлений окружающей действительности, расценивание явления с позиции жизни человека, основывающейся на Добре, Истине, Красоте.

Библиографический список

1. Антье Э. Агрессивность. – М., 2006.
2. Балашов Л. Е. Гуманистический манифест. – М., 2000. – 15 с.
3. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6 т. – Т. 4. – М., 1984.
4. Варламова А. Я. Школьная адаптация. – Волгоград, 2005.
5. Габай Т. В. Педагогическая психология. – М., 2005.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? – М., 2007.
7. Куртц П. Мужество стать. Добродетели гуманизма. – М., 2000. – 160 с.
8. Кравцова А. М. Непослушные детки, или Как научиться понимать своего ребёнка. – М., 2007.
9. Круглов А. Что такое гуманизм // Здравый смысл. – 1999. – № 1.
10. Кудишина А. А. Гуманизм феномен современной культуры. – М., 2005.
11. Леви В. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребёнок. – М., 2007.
12. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. – М., 2006.
13. Педагогическая психология : хрестоматия. – СПб, 2006.
14. Современный гуманизм. Документы и исследования // Здравый смысл : журнал скептиков, оптимистов и гуманистов. Спец. вып. – М., 2000. – 141 с.
15. Толстой Л. Н. Антология гуманной педагогики. – М., 2002.
16. Харрис Б. Когда дети управляют нами. – М., 2007.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ «ГУМАННОГО» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В. Л. Фирсов

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The article highlights the process of changing of paradigm of professional education, from a knowledge-oriented personality. Necessary for solving the problems of the goals and content of modern higher education is denoted by the principle of humanization.

Key words: vocational education trends; changing paradigms; student-centered approach; humanization.

Современные тенденции развития высшего образования во многом связаны с поиском путей преодоления кризиса, который поразил общество в целом, и систему российского образования в частности. «Сегодня отечественное образование мучительно ищет новые пути преодоления кризиса и, прежде чем рассматривать возможности и направления выхода из этого кризиса, необходимо разобратся в его причинах» [2, с. 8]. Кризис образования выступает как кризис «образования человека». Причина этого заключается в том, что современное общество, которое называют информационным, создало культуру, основанную на идеологии прогрессизма и технициз-

ма, потребления и полезности, изменившую самого человека [1, с. 92].

Обозначенный духовный кризис отечественного образования определяет ведущую тенденцию его развития в настоящий временной период: постепенную смену образовательной парадигмы.

В контексте антропоцентризма «философия образования исследует личностный подход посредством категорий субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога как форм самопроявления личности. Личностно ориентированное образование с этой точки зрения противостоит редукции целостного человека к отдельным частям его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей» [3, с. 216]. «Новая парадигма (профессионального) образования – гуманитарная, культурологическая, человековедческая состоит в разработке регулятивов для практики образования, которая должна быть альтернативна традиционному обучению, редуцирующему развитие личности лишь к формированию когнитивно-операционного опыта» [3, с. 217].

И в этом контексте «сущность образования состоит не в культивировании отдельных способностей, а в гармоничном развитии и преобразовании природных задатков и возможностей человека, в способности «делать» себя существом духовным, в неустанном подъёме к культурному всеобщему» [1, с. 92].

Достаточно важным при решении проблем целей и содержания современного личностно-ориентированного высшего образования является принцип гуманизации (так как именно гуманизация является антиподом технократизации образования). «Гуманизация образования – это система организационных, методологических, психологических мер, направленная на проникновение гуманистических идей и гуманитарных методов в образование, на совершенствование содержания, форм и методов обучения и воспитания, на создание в учебных заведениях соответствующей нравственно-психологической атмосферы и предметно-эстетической среды» [4, с. 5]. «Приобщение к гуманитарному знанию будущих специалистов открывает перед человеком новые духовные горизонты и принципиально новые способы духовного освоения действительности. Выявляя человеческие смыслы в объективной реальности, гуманитарное знание способствует формированию ощущения сопричастности социуму, в пределе – всему человечеству» [1, с. 132].

В связи с этим гуманитарная подготовка в вузе может пониматься в качестве приобщения будущих профессионалов к культуре, к ценностям, к организации профессионального общения, а следовательно, происходит включение культуры, образования в ценностный мир личности будущего специалиста, оно рассматривается как «сложная», «живая» гуманитарная система, включённая в субъективную

сферу обучающихся. В данную сферу включается целый ряд гуманитарных систем: человек, общество, культура. В процессе гуманитарной подготовки будущего специалиста происходит взаимодействие этих сложных систем в сознании его личности. Гуманитарная подготовка характеризуется не передачей знаний, а поиском, обогащением, осознанием новой информации, культурной рефлексии через диалог культур, интеграцией знаний в целостную картину мира [1, с. 134].

Исходя из этого, мы констатируем, что к основным требованиям к образованию в гуманитарной сфере в ценностном аспекте относятся: ориентация на идеалы гуманизма, общечеловеческие ценности, на принципы уважения к ценностям других культур, на формирование способности личности к межкультурным взаимодействиям.

Библиографический список

1. Дворникова Е. И. Культурная идентичность и толерантность личности : монография. – Ставрополь, 2007. – 266 с.
2. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы, наследия, векторы развития. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
3. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / под ред. О. П. Морозовой, В. А. Сластенина и др. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.
4. Хазова Л. В. Гуманитаризация естественнонаучного и инженерного образования. – М., 1990. – 145 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Е. Н. Каменская

**Таганрогский институт управления и экономики,
г. Таганрог, Россия**

Summary. The article deals with theoretical and methodological foundations of gender upbringing. The author reveals the gender approach to education. The conceptual model of gender upbringing includes aims and purposes, methodological foundations, principles, methods of work and appropriateness.

Key words: gender; masculinus; femininus; gender identity; gender roles; gender upbringing; gender development; gender individuality.

В разработке теории гендерного подхода в педагогике мы опирались на культурологическую концепцию личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской [1]. Педагогическая теория гендерного подхода основана на человекоцентрированной картине мира. А именно личностном, культурологическом и междисциплинарном подходах, идеях развития гендерного воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания. Её целью является гендерное воспитание человека куль-

туры, гражданина, нравственной личности, способного к максимальной самореализации и раскрытию своих способностей.

В своём исследовании мы исходили из положений о целостном понимании ребёнка как телесного и духовного существа, о врождённых и приобретённых проявлениях мужского и женского поведения. Основывались на закономерностях психосексуального развития мужского и женского пола различных возрастных этапов школьного возраста, рассматривая ребёнка как саморазвивающуюся систему, способную к гендерному самопознанию, самостроительству, самореализации, развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности [2].

Проведённое исследование позволяет заключить, что педагогическая теория гендерного подхода – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности. Фундаментальным положением педагогической теории гендерного подхода является представление о том, что почти все традиционно считающиеся «естественными» различия между полами имеют под собой не биологические, а социальные основания. Считающиеся «естественными» различия в основном конструируются в обществе под воздействием социальных институтов, передающих традиционные представления о ролях мужчин и женщин в обществе. В традиционной культуре представления о маскулинности и фемининности резко дифференцированы и сконструированы по принципу бинарной оппозиции. Педагогическая теория гендерного подхода является методологией анализа гендерных характеристик личности и педагогических аспектов межполовых отношений, которая даёт возможность отойти от точки зрения о предопределённости мужских и женских характеристик, ролей, статусов и жёсткой фиксированности гендерных моделей поведения. Она показывает личностные пути развития и самореализации, не ограниченные традиционными гендерными стереотипами. Таким образом, названная выше методика характеризуется ориентацией на смягчение различий между полами, поощрением видов деятельности, соответствующих интересам личности. Она обосновывает нецелесообразность раздельного воспитания и обучения по признаку пола и возможность отступления от традиционных патриархатных моделей устройства общества. Следовательно, основными методологическими положениями педагогической теории гендерного подхода являются: методологическая ориентация в педагогической деятельности по воспитанию представителей обоего пола, направленная на стимулирование к самореализации их женской (мужской) индивидуальности, обоснование гендерного воспитания, как культуросообраз-

ной среды. Результатом этого является формирование культуры взаимоотношений девочек (девушек) и мальчиков (юношей) как граждан, нравственных личностей, способных к самореализации.

Опираясь на методологию исследования теоретических подходов в педагогике, разработанную Е. Н. Степановым и Л. М. Лузиной, можно выделить три составляющие педагогической теории гендерного подхода (см. табл. 1).

Таблица 1

Педагогическая теория гендерного подхода

Основные понятия	Принципы	Методы
• пол • гендер • маскулинность • фемининность • гендерная идентичность • гендерная роль • гендерная идеология • сексизм • равенство полов • гендерное воспитание • гендерные идеалы • гендерная культура • гендерное равновесие • субъект • субъектность • личность • выбор • педагогическая поддержка • гендерное развитие • гендерная социализация • гендерная идентификация • взаимоотношения полов • гендерная индивидуальность • гендерная самоактуализация • гендерная самореализация • гендерное самовыражение	• принцип эгалитаризма • принцип формирования гендерной идентичности • принцип гендерного равновесия • принцип природосообразности • принцип культуросообразности • принцип субъектности • принцип ценностно-смысловой направленности • принцип самоактуализации • принцип выбора • принцип творчества и успеха • принцип доверия и поддержки	• диалоговые методы: анализ конкретных гендерных ситуаций; групповые дискуссии по гендерным проблемам • игровые методы: гендерные игры • педагогическая поддержка • методы создания ситуации выбора

Первая составляющая – *основные понятия педагогической теории гендерного подхода мы объединили в следующие блоки:*

- **1-й блок** объединяет понятия, раскрывающие содержание гендерного подхода в педагогике: пол, гендер, маскулинность, фемининность, гендерная идентичность, гендерная роль, гендерная идеология. Сюда же входят: сексизм, равенство полов, гендерное воспитание, гендерные идеалы, гендерная культура, гендерное равновесие;
- **2-й блок** включает понятия, характеризующие гендерное взаимодействие участников воспитательного процесса: субъект, субъектность, личность, выбор, педагогическая поддержка;
- **3-й блок** – понятия, необходимые для характеристики базовых гендерных воспитательных процессов: гендерное развитие, гендерная социализация, гендерная идентификация, взаимоотношения полов;
- **4-й блок** включает понятия, характеризующие результаты гендерного воспитания: гендерная индивидуальность, гендерная самоактуализация, гендерная самореализация, гендерное самовыражение, культура взаимоотношений полов.

Вторая составляющая – *принципы педагогической теории гендерного подхода.* Проведённое исследование показало, что гендерный подход в педагогике строится на фундаменте междисциплинарного, личностно-ориентированного и культурологического подходов. Поэтому мы выделили принципы гендерного подхода, опираясь на ценностные ориентации перечисленных подходов и построили их иерархию:

1) общие принципы гендерного подхода, выделенные на основе личностно-ориентированного и культурологического подходов (Е. В. Бондаревская, А. В. Мудрик, О. С. Газман, Н. Е. Щуркова и др.). Это принципы природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, ценностно-смысловой направленности, самоактуализации, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки.

2) специфические принципы гендерного подхода, выделенные на основе междисциплинарного подхода: принцип эгалитаризма, принцип формирования гендерной идентичности, принцип гендерного равновесия.

Третья (технологическая) **составляющая** гендерного подхода включает в себя наиболее адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал педагогической теории гендерного подхода составляют:

- 1) диалоговые методы: анализ конкретных гендерных ситуаций, групповые дискуссии по гендерным проблемам;
- 2) игровые методы: гендерные игры;
- 3) педагогическая поддержка;

4) методы создания ситуации выбора.

Используя данные методы, необходимо учитывать возрастные особенности детей.

В ходе опытно-экспериментальной работы были подтверждены закономерности и условия практической реализации педагогической теории гендерного подхода.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Воспитание как встреча с личностью. Избранные педагогические труды в двух томах. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006.
2. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания. – Волгоград, 1999.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАВЕНСТВА МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Н. Гришак

**Луганский национальный университет
им. Тараса Шевченко, г. Луганск, Украина**

Summary. The problem of the realization of gender approach as a new technology in modern system of education is grounded in the article. It is considered the gender approach promotes the equal relationships between the individuals of educating activities.

Keywords: gender approach; individuals of educating activities; egalitarian principles.

Реформирование системы образования, переосмысление существующего знания, поиск новых технологий обучения, переход от традиционных методов авторитарной педагогики преподавания к современным активным методам усвоения материала через собственный опыт, сотрудничество на принципах партнёрства, – всё это объективно потребовало теоретического осмысления и глубокого научного анализа изменений, которые происходят в области образования. Современный этап реформирования высшего образования обуславливает потребность в разработке технологий, которые обеспечивают становление личности студента как субъекта процесса обучения.

Гуманистическая направленность содержания современного образования и воспитания предусматривает изменение ориентиров в учебно-воспитательном процессе. Они должны быть нацелены на человека, на его/её смысл жизни, на его/её индивидуальные жизненные стратегии, невзирая на половую принадлежность. Содержание образования, соответственно, должно быть человеческим и предоставлять право свободного выбора каждому индивидууму для собствен-

ной самореализации, которая на данное время уже не может быть представлена в виде обязательной программы для изучения.

Современное воспитание, по мнению сторонников гендерной педагогики, нуждается в его пересмотре с позиций гендерного подхода, который предусматривает гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на основе эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от пола.

Гендерный подход в обучении и воспитании студентов и школьников ориентирован на формирование и утверждение практики равных, не зависящих от половой принадлежности возможностей самореализации учащейся молодёжи во всех сферах жизнедеятельности. Причём обязателен учёт индивидуальных особенностей мышления и способностей при организации учебных занятий, приобретении навыков равноправного сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Именно гендерный подход к учебно-воспитательной деятельности отвечает требованиям современной науки, так как учитывает интересы представителей обоих полов и способствует обеспечению гармонизации процессов межполового социального взаимодействия субъектов образовательной деятельности на основе идеи гендерного равенства.

По мнению учёных, реализация гендерного подхода в образовании и воспитании на основе интеграции знания, полученного другими науками о человеке, будет способствовать:

- 1) выявлению педагогических аспектов процесса гендерной социализации юношей и девушек, осмыслению сложных взаимодействий с различными агентами гендерной социализации. Имеются в виду родители, сверстники, материалы учебников и т. п. А также их влияния на становление гендерной идентичности индивидов обоего пола;

- 2) анализу роли учебных заведений как социальных институтов гендерной социализации, преодолению наиболее жёстких гендерных стереотипов в педагогической практике;

- 3) выявлению закономерности и методики педагогического влияния преподавателя на гендерные идентичности студентов, чтобы в процессе педагогического взаимодействия, корректируя влияние среды, расширять индивидуальные возможности самореализации студентов [1].

Внедрение гендерного подхода в педагогическую практику системы образования и воспитания на сегодня означает:

- 1) изменение идеологии педагогического взаимодействия, чего, в свою очередь, требует переход от поло-ролевых установок у педагогов, которые акцентируют внимание на поло-специфических отличиях и поведении девушек и юношей; отказ от дискриминационных практик неравного общения в ходе педагогического взаимодействия

учителей и преподавателей с представителями обоего пола; ликвидацию гендерной асимметрии в учебно-воспитательной среде;

2) пересмотр методологических (ценностных) ориентиров в “половом воспитании”, что подразумевает переход педагогов от представлений относительно биологически предопределённых ролей мужчин и женщин в семье и обществе к пониманию социокультурных механизмов их закрепления в межполовых отношениях. Подготовку юношеской молодёжи к ответственным половым отношениям на основе эгалитарных принципов: уважения индивидуальности, равноправного партнёрства полов в семье и обществе и тому подобное. Изменения доминантно зависимой модели отношений на модель партнёрских взаимоотношений, в которой женщины и мужчины выступают как разные, но равные индивиды, которые одинаково ценны и уникальны [2].

Мы опираемся на утверждение, что «гендерный подход исходит из идеологии гендерного равенства и направлен на достижение социальной справедливости» [2, с. 59]. Поэтому для эффективного внедрения гендерного подхода, направленного на обеспечение равенства между субъектами образовательной деятельности, необходимо исследовать, какие факторы педагогической среды (агенты и технологии) имеют влияние и являются наилучшими в процессе формирования эгалитарного мировоззрения учащейся молодёжи. Следует уяснить, какие формы учебной и внеучебной работы имеют значение для налаживания гендерного взаимодействия юношей и девушек на принципах равенства, какие методы учебной деятельности способствуют установлению толерантных коммуникативных связей, свободных от патриархатных гендерных стереотипов, между субъектами образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Овчинникова Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Оренбург, 2007. – 22 с.
2. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ

Н. А. Ивашкина

Белинский многопрофильный колледж,
г. Белинский, Пензенская область, Россия

Summary. In this article the author examines the regionalization and integration of education. Stops on such terms, as "ethnos," "pedagogy," "national identity". Argues, that the basis for the modernization of education must be taken the humanistic system of education based on traditional pedagogy.

Key words: ethnos; pedagogy; national identity.

Российская образовательная система в настоящее время переходит в новое качество – к образовательному федерализму, в основу которого положены два процесса: регионализация и интеграция образования. Регионализация образования предполагает активизацию самосознания растущего человека не только как россиянина, но и как жителя конкретного региона, адаптированного к его социальным, экономическим, духовно-нравственным, этническим и климатическим условиям. Государственная образовательная политика, направленная на модернизацию содержания, должна обязательно учитывать поликультурную и региональную образовательную среду.

Для этого необходимо, чтобы в каждом конкретном регионе была своя стратегия и политика развития как поликультурного, так и образовательного блока в их тесной взаимосвязи. В этом проявляется важнейший стратегический принцип развития систем в процессе взаимообмена и взаимодействия с окружающей средой.

Если рассматривать интеграцию образования в Российской Федерации в целом, то следует отметить, что именно благодаря включению в государственный образовательный стандарт национально – регионального компонента педагоги получили дополнительные возможности использовать в образовательном процессе уникальные и самобытные средства народной культуры. Присущие определённому региону с его этническими, поликультурными и климатическими особенностями, его образовательными и этнопедагогическими проблемами.

Эта проблема не новая в педагогике. Она рассматривалась отечественными педагогами и мыслителями прошлых столетий, такими, как Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, П. Н. Новгородцев, В. С. Соловьёв, Г. Н. Волков и др. Они подчёркивали важность формирования национального чувства, сознания, тесно связанного с неповторимым своеобразием каждой нации. Национальная идея представлена такими категориями, как справедливость на высшем уровне, самобытность, патриотизм, свобода, всеединство, соборность (Е. П. Бело-

зерцев, Б. Т. Лихачёв). Русские философы считали, что содержание национальной идеи в образовании во многом определяется существенными признаками этноса – его культурой, менталитетом, природной средой обитания.

Этнос, считает Бромлей, – это исторически сложившаяся на определённой территории устойчивая совокупность людей, обладающих стабильными особенностями языка, культуры, психики, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированных в самосознании.

Модернизация отечественного образования в контексте гуманизации позволяет утверждать, что в основу современной системы образования должна лечь народная педагогика (обучение на родном языке, использование произведений народного творчества, применение гуманных методов воспитания), построения образовательного процесса на её гуманистических основах (уважение личности ребёнка, развитие её активности, самостоятельности). «Сила народной педагогики не в авторитетных именах и плодотворных теориях, а в авторитетных мыслях и плодотворных результатах», – считает Г. Н. Волков.

Современный гуманизм отличается многомерностью, что связано, прежде всего, с разнообразием культур, множественностью представлений о мире, поиском диалога между разными народами. Особенность гуманизации образования на современном этапе развития Российского общества рассматривается, в том числе, и с точки зрения придания образовательному процессу *этнопедагогической направленности*. Рассматривая народную педагогику как основу гуманизации образовательного процесса, можно выделить несколько направлений внедрения её воспитательного потенциала: принципы организации воспитательного процесса, определение этнокультурного содержания, выбор основных факторов воспитания. Этнопедагогическая направленность образования определяется осознанной деятельностью педагога по комплексному использованию педагогической мудрости народа. На каждом этапе этнопедагогическая направленность имеет свою специфику, определённую терминологию для выражения сущности, в воспитательном процессе используются характерные для данного периода методы, средства и формы работы.

При планомерной работе педагогу необходимо учитывать этническую идентификацию каждого воспитанника, которая входит в структуру национального самосознания. «Национальная идентификация – это представление человека о себе как о члене определённой этнической группы наряду с эмоциональным и ценностным значением, приписываемым этому членству», – считает Н. М. Лебедева.

В работе с учащимися по формированию культуры межнационального общения следует использовать компоненты: когнитивный; эмоционально-оценочный; мотивационно-потребностный; поведен-

ческий. *Когнитивный компонент* даёт представление о межнациональных отношениях, о истории и культуре своего народа, об особенностях национальных культур.

Эмоционально-оценочный включает эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, оценочных суждениях по отношению к своему и другим этносам.

Мотивационно-потребностный включает мотивации и потребности людей в освоении родной культуры народов – соседей, а также культуры межнациональных отношений.

Поведенческий компонент учитывает действия и поступки по отношению к людям другой национальности.

Используя эти компоненты в образовательном процессе, педагог открывает широкие возможности повернуть учащихся лицом многообразию российских культур.

Подход к формированию у учащихся культуры межнационального общения образования осуществляется через введение этнографического, историко-культурного, духовно-религиозного, социально-производственного опыта жителей конкретной территории в содержание и организацию образования, т. е. обогащение педагогического процесса данной спецификой, а его организацию осуществлять с опорой на лучшие традиции воспитания в народе данного региона.

Библиографический список

1. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М. : Просвещение, 2007. – 123 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 2009. – 285 с.
3. Латышина Д. И. Педагогика межнационального общения. – М. : Гардарики, 2009. – 320 с.
4. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М. : Ключ-С, 2008. – 224 с.
5. Садохин А. П. Этнология. – М. : Прометей, 2009. – 305 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Л. С. Крымшамхалова

Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия

Summary. The paper presents results of theoretical analysis of the problems of development of positive relations between students in a multiethnic environment. As part of the development of the designated problem described components of students' readiness to establish a positive relationship of students: motivational and personal, theoretical and practical.

Key words: multi-ethnic environment; positive relationships of students; willingness to establish positive relationships of students; components of readiness.

Полиэтническая среда представляет собой единство сущности и существования человека и наций, материальных и духовных факторов жизнедеятельности представителей различных народов в определённом социальном пространстве и времени, в определённых конкретно-исторических и географических условиях, которые формируют человека как субъекта этнического самосознания и культуры, через которую происходит присвоение общечеловеческой культуры.

Возрастание роли этносов в экономической, политической, социальной и культурной сферах российского общества приводит к созданию в субъектах Российской Федерации новой образовательной среды, важной характеристикой которой является культурный плюрализм. Возникла необходимость в переосмыслении главной цели российского образования, направленной на формирование человека культуры, обладающего личным человеческим достоинством, мировоззренческой установкой на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнических и других культурных ценностей, навыками толерантного поведения в поликультурном обществе. В этих условиях особую стержневую значимость и актуальность приобретает проблема развития позитивных взаимоотношений в условиях образовательного учреждения. Большинство исследователей рассматривают развитие позитивных взаимоотношений как целостный процесс формирования системы психологических, социальных, теоретических знаний и практических умений, на основе которых нами выделены следующие компоненты готовности к установлению позитивных взаимоотношений студентов: мотивационно-личностная, теоретическая и практическая готовность.

Мотивационно-личностный компонент характеризуется наличием потребности в овладении технологией позитивного взаимодействия и определяется как:

– готовность к гуманному, чуткому, уважительному отношению к людям вне зависимости от их социального положения, национальности;

– собственная эмоциональная устойчивость, общительность, уверенность в себе, открытость;

– умение строить полисубъектные отношения, избавляться от негативных стереотипов и установок;

– способность к рефлексии, эмпатии, гибкости.

Теоретическая готовность заключается в обладании этнокультурной компетентностью, под которой понимается свойство личности, выражающееся в наличии:

– совокупности представлений, знаний о той или иной этнической культуре, культурных потребностях, интересах, обрядах, традициях, праздниках, фольклоре;

– знание особенностей национального самосознания, межнациональных установок, проблем языковых взаимодействий;

– знание приёмов и способов личностно-ориентированного позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способов саморегуляции и самоуправления эмоциональным состоянием, поведение в сложных житейских ситуациях.

В процессе формирования теоретической готовности к установлению позитивных взаимоотношений решаются следующие задачи:

– содействие глубокому и всестороннему овладению студентами основами национальной культуры, что в свою очередь выступает важнейшим условием интеграции в другие культуры;

– формирование представлений о многообразии этнических культур, воспитание толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создаёт условия для самореализации личности в полиэтнической среде;

– приобщение студентов к основам мировой культуры, осмысление объективных причин процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи народов и этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации.

Практическая готовность к установлению позитивных взаимоотношений характеризуется наличием компетентности в вопросах о причинах, формах, механизмах, особенностях проявления и возникновения конфликтов в полиэтнической студенческой среде, о принципах, условиях, видах и конкретных приёмах установления позитивных взаимоотношений со сверстниками, представителями других национальностей.

В основе развитие позитивных взаимоотношений студентов в полиэтнической среде лежит методика совместной деятельности, имеющая ряд взаимосвязанных этапов. Это совместное проектирование, замысел совместной коллективной деятельности; совместное

планирование достижения общей цели (мыследеятельностный процесс: проблематизация, «мозговая атака» или «штурм», творческие идеи); совместное распределение ролей и исполнителей совместной деятельности; взаимная помощь и поддержка в осуществлении принятых творческих идей, замыслов; оценка общего результата, переживание успеха и радости общих достижений.

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Э. Н. Ильясова

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

Summary. At the present time in the world community as a whole, a trend associated with the transition to a different type of education – innovation and for its effective implementation will require some education (educational) technology – innovation. It should be noted that the innovative activities – representing a range of research, technological, organizational, financial actions aimed at the creation, use and implementation of innovative teaching practice. One important aspect of innovation in today's teacher of the school is used in the educational process of innovative educational technologies.

Key words: innovation; educational innovation; educational technology; innovative educational technology; training; foresight; cooperative learning; latent content (hidden curriculum); distant learning; humanistic principles.

В настоящее время в мировом сообществе в целом также обозначилась тенденция, связанная с переходом на иной тип образования – инновационный, а для его эффективной реализации потребуются иные образовательные (педагогические) технологии – инновационные. Попытаемся разобраться, в чём же смысл инноваций в системе образования (предмет нового педагогического направления – педагогической инноватики) и к каким последствиям, не всегда положительным, они могут привести (предмет – педагогической рискологии). Глубокие системные и систематические исследования в указанных направлениях в рамках ПНП «Образование» могут дать чрезвычайно важные и значимые для принятия управленческих решений в регионе (и в стране в целом) социально-образовательные результаты.

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного феномена по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой [7].

По мнению Т. М. Ковалевой, инновация – «комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования определенного нововведения. Цель инновации – удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами» [5, с. 24].

Инновации могут быть связаны с изменениями:

- в целеполагании, содержании, методах и технологиях, формах организации системы управления;
- в стиле педагогической деятельности и организации образовательного процесса;
- в системе контроля и оценки образовательного результата;
- в ресурсном обеспечении образования;
- в системе воспитательной работы;
- в учебном плане и образовательных программах;
- в деятельности учителя и учащегося.

Инновация, как и само понятие новизны, имеет конкретно-исторический характер: некоторые инновации возникают раньше «своего времени», т. е. «опережают время», некоторые со временем могут стать нормой и устареть. Проблема соотношения традиций и инноваций – особая тема, требующая самостоятельного обсуждения и исследования.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан предлагают 4 типа нововведений в школе или вузе.

Первая классификация нововведений основана на соотнесённости нового с образовательным процессом в школе или вузе. Выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приёмах, технологиях образовательного процесса;
- в формах и способах организации образования;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Вторая классификация основана на применении признака масштабности (объёма):

- локальные и единичные, не связанные между собой, инновации;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу или вуз.

Третья классификация осуществляется по признаку инновационного потенциала:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением образовательной программы, учебного плана, структуры;
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

Четвёртая классификация основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику. В качестве источников идей обновления школы или вуза могут выступать:

- потребности страны, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивах и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт [2].

Для инновационных образовательных технологий характерны две особенности. *Первая* – это *обучение предвидению*, то есть ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию технологий прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. В этом отношении важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. *Второй* особенностью инновационных технологий является включённость обучающегося в *сотрудничество* и участие в процессе *принятия важных решений* на разном уровне. Как локальных, частных, так и глобальных, с учётом развития мира, культуры и цивилизации.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повысить их эффективность.

Главным показателем инновации является *прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного процесса по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой*.

Основными источниками и составными элементами инноваций являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- передовой педагогический опыт;
- достижения технического прогресса;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный.

Нередко при осуществлении того или иного инновационного приёма, метода, технологии наблюдаются абсолютно незапланированные, непрогнозируемые образовательные эффекты. Благодаря работам американского психолога и педагога Ф. Джексона в педагогике даже появился специальный термин – *скрытое (тайное) содержание* (hidden curriculum). Как отмечает автор, это те аспекты

обучения, которые имеют для учителя неожиданные, часто не замечаемые последствия, «...такие практики и результаты обучения, которые не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта». Чрезвычайно важно при апробации различных инновационных подходов изучать и исследовать (если это возможно в принципе) указанные эффекты.

Вы никогда не задавали себе вопрос, почему люди совершают ошибки? Ошибки в образовании, в профессиональной деятельности, в быту и личной жизни, и так далее? Если задавали, наверно, среди ответов на эти вопросы были и такие, как: не знали, к чему может привести то или иное действие, не умели предусмотреть и другие последствия того или иного поступка, в жизни этого делать не приходилось и др.

Таким образом, можно констатировать, что наши правильные действия, поступки, поведение, в первую очередь, связаны с нашим знанием окружающей действительности. А наши ошибки, просчёты, негативные ситуации связаны с нашим незнанием проблем окружающего мира. Следовательно, незнание так же, как и знание, является концептуальным основанием достижения эффективного существования человека в окружающем мире. В связи с этим исследование самого феномена незнания (его причин, предпосылок, содержания, возможных последствий) представляется очень важной системной психолого-педагогической проблемой. По сути дела, незнание – прогнозируемая предпосылка педагогического риска при осуществлении той или иной инновации.

А. С. Белкин выделяет пять основных *форм – функций незнания*:

- незнание как осознание границ знания;
- незнание как стимул достижения знаний;
- незнание как способ интуитивного осознания знания;
- незнание как проявление несостоятельности знания;
- незнание как способ уничтожения знания, мешающего

познанию [1].

Можно выделить ряд положений, позволяющих превратить знание о незнании в механизм преодоления тех или иных внутренних педагогических рисков, например:

а) знание о незнании как основание при разработке государственного образовательного стандарта (ГОС), основных и дополнительных образовательных программ, прогнозируемых образовательных результатов;

б) знание о незнании как необходимое условие обеспеченности преемственности в образовании;

в) знание о незнании как направление исследования компетентности и некомпетентности школьников, студентов, педагогов [1].

Необходим серьёзный разговор и о внешних педагогических рисках, которые разнообразны по своей природе, но имеют общую сущностную доминанту – состояние окружающей среды (социальной, культурной, образовательной, информационной и др.). В этом отношении закономерна тема заседания Экспертного совета по образованию в области экологии, здоровья и безопасности человека в целях устойчивого развития Комитета Государственной Думы по образованию и науке, связанная с проблемой информационно-психологической безопасностью человека (23 ноября 2006 г.). Эксперты отмечали, что информационные стрессы обучающихся и учителей рождаются из проблем общения, из проблем, связанных с работой с учебной информацией. При этом информационные стрессы могут быть охарактеризованы как количественно, так и качественно. Количественные стрессы, чаще всего связаны с неадекватностью объёма и времени усвоения информации. Качественные стрессы связаны с процедурой оценивания знаний, прежде всего, с контролем знаний (отметка, оценка, их соотнесение с самооценкой, высокая ответственность за образовательный результат).

Сегодня мы часто сталкиваемся с дидактогениями различных видов, при этом часто слово учителя становится главным стрессогенным фактором. В российских школах всё ещё остаётся страх школьников с ведущим мотивом учения (55–58 % детей и подростков), у 72 % школьников семи–девяти лет присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, а у 53 % – с неуверенностью в отношениях с учителем (С. Сихвола, 2006) [8, с. 91–93].

В этом отношении представляет интерес исследование отечественного нейрофизиолога М. М. Хананашвили в 70–80 гг. XX века, известное как учение об «информационном стрессе». Было доказано, что условием его развития является так называемая информационная триада:

- слишком большой или слишком малый объём информации;
- слишком малое или слишком большое время для её усвоения;
- высокий уровень мотивации (ответственности) за её усвоение [9].

Наверно, вызывает определённое сомнение третий компонент триады – высокая мотивация, ведь во все времена педагоги особое внимание уделяли развитию мотивации к обучению. В своё время Л. С. Выготский говорил: «Наш ребёнок бы и умел и знал, но его беда в том, что он, прежде всего, не хочет» [3]. Тем не менее, повышенный уровень ответственности к усвоению определённого объёма информации, как отмечает нейрофизиологи, приводит к перенапряжению системы нервно-психической регуляции и развитию информационных неврозов. Для безопасной работы человека с информацией необходимы оптимальный её объём, оптимальное количество предоставляемого для её усвоения времени, оптимальный уровень психоэмоционального напряжения.

В контексте сказанного, здоровье обучающегося (и учителя) может рассматриваться как значимый образовательный результат.

Проблемы педагогической инноватики и рискологии могут стать смысловым наполнением курсов (семинаров, круглых столов, дискуссий) по осмыслению социально-образовательных результатов инноваций, как образовательных учреждений в целом, так и отдельных педагогов.

Реализация приоритетного национального образовательного проекта, повышение качества образования, внедрение профильного и дистантного обучения, новых информационно-коммуникационных образовательных технологий в учебный процесс и процесс управления, обеспечение материальной базы, новые принципы финансирования и самостоятельного управления – далеко не полный перечень задач, которые можно назвать инновационными.

Необходимо отметить, что инновационная деятельность – деятельность, представляющая собой комплекс научно-исследовательских, технологических, организационных, финансовых действий, направленных на создание, использование и внедрение в педагогическую практику инноваций. Одним из важных аспектов инновационной деятельности учителя в условиях современной школы является применение в учебно-воспитательном процессе инновационных образовательных технологий.

А. Г. Маджуга отмечает, что сущностными характеристиками использования инновационных образовательных технологий в современной школе являются принципы целостности и системности, которые выражаются в следующем:

1. Образовательный процесс:

– Имеет личностную направленность и представляет собой процесс непрерывного нравственного выбора на основе личностно-значимых ценностей, а также оптимального природосообразного развития всех сфер личности: когнитивной, нравственно-волевой, деятельно-творческой, эмоциональной.

– Осуществляется под взаимным влиянием образовательной среды и самостоятельным процессом саморазвития, «выращивания» в себе свободного, самоценного человека при определяющей (активной) роли личности.

– Происходит под воздействием внешних и внутренних факторов. Внешним фактором выступает образовательная среда как социокультурное окружение ученика, условия его жизнедеятельности с приоритетом продуктивного компонента образования, выражаемого в созидательной функции ученика. Внутренними факторами являются процессы выявления ценностного единства внутреннего и внешнего с позиций исследования их значений, смысла, сущностей, выводящие человека на способность к самоформированию проблемного мышления как предпосылке теоретического мышления,

позволяющего осознать смысл и содержание общечеловеческих ценностей.

2. Закономерности образовательного процесса:

– Образование, обращённое к личности человека через создание условий педагогического востребования личностных качеств, закономерно способствует процессу самоидентификации и становлению субъектной позиции обучающихся.

– Взаимосвязь личностных линий развития: образование-самообразование, профессиолизация-саморазвитие, индивидуализация-социализация в системе непрерывного образования закономерно создаёт условия становления субъектной позиции обучающихся.

– Соблюдение гуманистических принципов личностно-ориентированного образования закономерно обуславливает раскрытие творческого потенциала личности.

3. Гуманистические принципы моделей образования, способствующие становлению субъектной позиции обучающихся, принцип личностной вовлечённости обучающегося:

– принцип обогащающего влияния образовательной среды, при сохранении уникальности, самобытности и индивидуальности с учётом своеобразия индивидуальных потребностей, возможностей и способностей;

– принцип приоритетности внутриличностного содержания образования, формируемого в процессе прохождения индивидуальной образовательной траектории над школьным, федеральным компонентами при организующей и регламентирующей роли последних;

– принцип приоритетности продуктивного компонента образования на основе развития потребности в реализации творческо-преобразующей сущности деятельности;

– принцип самоактуализации и рефлексии, оценки и самооценки деятельности.

4. Совокупность педагогических условий, способствующих становлению субъектной позиции обучающихся:

– востребованность личностных качеств обучающегося в образовательном процессе;

– многообразие и многофункциональность содержания образования, педагогических технологий, форм контроля адекватно многообразию потребностей, наклонностей и способностей отдельной личности, направленные на овладение культурой здорового образа жизни, творчества, коммуникативной, гражданско-правовой;

– процессуальные образовательные технологии в рамках субъект-субъектных отношений, ориентированных на самореализацию, смыслотворческую деятельность обучающихся, обеспечивающие субъективированное присвоение содержания образования;

– предоставление субъектам образовательного процесса права свободного выбора в образовательном поле и построения собственной образовательной траектории [6, с. 8–16].

Обозначенные исследователем характеристики позволяют осуществить научно обоснованное проектирование инновационной образовательной среды в условиях современной школы. В качестве примера образовательной среды, которая отвечает одному из главных критериев – инновационности, можно назвать развивающую информационную образовательную среду (далее РИОС).

Следует отметить, что, проектируя любую образовательную среду, педагог должен хорошо владеть различными психолого-педагогическими средствами.

Наш опыт подсказывает, что наиболее значимым аспектом в проектировании образовательной среды является дидактическое обеспечение педагогического процесса. Названное обеспечение невозможно без применения образовательных технологий, которые способствуют полноценному функционированию всех компонентов педагогического процесса и позволяют транслировать социокультурный опыт от педагога обучающемуся.

На наш взгляд, в проектировании развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы целесообразно использовать следующие *инновационные образовательные технологии*:

1. Здоровьесберегающие образовательные технологии (Н. П. Абаскалова, А. М. Митяева, Н. М. Полетаева, Н. К. Смирнов, и др.).

2. Здоровьесозидающие образовательные технологии (Т. Ф. Акбашев, А. В. Ахаев, С. В. Горбушина, Г. К. Зайцев, Т. С. Кружилина, А. Г. Маджуга, О. Н. Овчинникова и др.).

3. Кейс-технологии (Н. В. Бордовская, Е. И. Михайлова, Л. В. Рейнгольд, О. Г. Смолянинова и др.).

4. Проектные технологии (И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская, И. С. Сергеев и др.).

5. Рефлексивно-оценочные технологии (тренинг, эссе, дискурс) (И. В. Вачков, Е. И. Зинкевич-Евстигнеева, Н. В. Матяш, Т. А. Павлова, Л. М. Перминова, Э. Ф. Сыманюк и др.).

6. Технология витагенного обучения с голографическим методом проекций (Л. А. Акимова, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, А. Менегетти).

7. Игровые образовательные технологии (В. И. Андреев, Л. С. Выготский, И. Ф. Гербарт, С. Д. Ниверкович, К. Поппер, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, Г. П. Щедровицкий, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин и др.).

8. Технология использования программно-методических средств (В. П. Беспалько, В. М. Глушков, С. Пейпорт, И. В. Роберт, Н. В. Софронова и др.).

9. Дистанционные образовательные технологии (М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат, А. П. Тряпицына, В. С. Третьяков и др.).

10. Технология портфолио – технология оценки личностных достижений (Ю. А. Воронин, Е. А. Леванова, Т. Г. Новикова, Н. А. Осипова, И. Н. Пономарева, А. С. Пругченков, Л. А. Турик и др.).

Названные технологии являются наиболее эффективными при создании информационной образовательной среды, так как они образуют основной технологический комплекс личностно ориентированного обучения, включающего интегрированность и интерактивность, что, в свою очередь, позволяет учителю осуществить активизацию внутриличностных ресурсов обучающихся и сформировать у них базовые компоненты культуры личности.

Библиографический список

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие . – М. : изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов – СПб. : изд-во «Питер», 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
3. Выготский Л. С. Лекции по психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
4. Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ЦДО «Эйдос», 2009. – 220 с.
5. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М. : изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 256 с.
6. Маджуга А. Г. Теория и практика интерактивного обучения : учеб. пособие. – Стерлитамак : изд-во Стерлитамак. гос. пед. акад. им. Зайнаб Биишевой, 2008. – 119 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ технологии, 2003.
8. Сихвола С. Здоровые дети – здоровое будущее // Образование и общество. – 2006. – № 3. – С. 91–93.
9. Хананашвили М. М. Информационные неврозы. – Л. : Медицина, 1978. – 143 с.
10. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика. – Казань : КГУ, 1999. – 280 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Чалян

Международный инновационный университет,
г. Сочи, Россия

Summary. The article analyzes the technological developmental work of vocational education, the factors identified ambiguous attitude of scientists and practitioners to the technology as part of the educational process.

Key words: technology; educational technology; professional education; factors.

Технологическая детерминанта современного общества делает необходимым переосмысление базовых ориентиров профессионального образования, прогресс которого может осуществляться по пути замены устаревших и неэффективных средств обучения новыми для данных условий и более эффективными, среди которых особая роль принадлежит педагогическим технологиям.

Подбор технологий предполагает раскрытие всех основных их характеристик, что делает возможным дальнейшее воспроизведение в образовательном процессе. Помимо этого, проблемы педагогических технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации. Одновременно с признанием теоретической и практической значимости развития и освоения технологических подходов в обучении его успешное воплощение в реальном педагогическом процессе происходит далеко не безболезненно. Это объясняется рядом факторов:

- консерватизмом, присущим педагогическим системам в целом, приверженностью к традиционным, не всегда эффективным способам организации учебного процесса;
- неоднозначностью понятия «технология» в педагогическом процессе, непониманием её существенных признаков, связи с методами, средствами, условиями применения;
- отсутствием действенной информационной службы, недоступностью для массовой педагогической практики научно-педагогических публикаций и методических разработок, построенных на основе новых образовательных технологий;
- низкой результативностью некоторых авторских разработок при их внедрении в массовую практику, что приводит к «отторжению» некоторых инноваций [3, с. 9];
- зачастую слабой разработкой самой технологии, её методического обеспечения, нечёткостью описания, слабой адаптированностью технологии к содержанию конкретной учебной дисциплины;
- часто встречающимся искажением ряда технологий в процессе внедрения на уровне массовой педагогической практики, а иногда – и на уровне передового педагогического опыта;

– отсутствием необходимого уровня компетентности педагога в области той или иной технологии, иногда – повышенной самооценкой, что приводит к значительным погрешностям при её внедрении;

– опасением, что учебный процесс станет «независимым» от педагога, обезличенным, в котором роль педагога сводится к пассивному исполнению «фирменного» дидактического процесса [1, с. 4–5];

– непониманием того, что «возможно расчленение трудноуловимой целостности» реального учебного процесса по чётко оформленным «клеточкам», «которые лишь отдалённо напоминают насыщенную человеческими переживаниями жизнь, происходящую в стенах класса» [там же].

Вышеперечисленные факторы в известной степени объясняют существование до настоящего времени разночтения в понимании сущности педагогической технологии, её наиболее характерных признаков, подмене понятий **образовательная** и **педагогическая** технология.

Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма.

Технология – категория процессуальная. Следовательно, с одной стороны, она определяет содержание и способ деятельности, а с другой, – связана с системой средств, орудий, механизмов и других материально-технических средств, методов и форм, реализующих эту деятельность и контролирующих её. Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева выделяют ещё и третью сторону – эмоционально-ценностное отношение субъекта к производимой им деятельности: экологическое, этическое, эстетическое, экономическое [2]. Суть технологии заключена в нахождении таких способов ведения технологического процесса, которые бы его интенсифицировали и позволяли достигать заданных результатов с наименьшими затратами.

Сущность педагогических технологий выражается в том, что изменяется характер и способ образования. Наряду с развитием умственного потенциала учащихся происходит личностное развитие, т. е. сам процесс образования предполагает иную позицию педагога и учащегося в образовании: они выступают как равноправные участники образовательного процесса.

Библиографический список

1. Кларин В. М. Педагогические технологии. – М. : Знание, 1988.
2. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter4>
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2е изд. – М. : Политиздат, 1997. – 304 с.

II. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ, САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ, САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ГУМАНИЗАЦИИ

VZDĚLÁNÍ JAKO SMYSL LIDSKÉHO ŽIVOTA

M. Sapík

**ARC Vysoká škola politických a společenských věd,
Kolin, Česká republika**

Summary. History of education touch to ancient period in human evolution. We can see different between ancient system of education and modern understanding of education. The important position in history of education holds Comenius theory of education and school system. In modern period has education meaning for human life too.

Key words: ancient; education; schooling; process; Comenius; school; university.

Tradice evropského vzdělání má více než dva tisíce let svou historii. Je zajímavé podívat se na problém vzdělání z hlediska jejího významu. Rozdílný je charakter vzdělání v antickém světě, jiný je i dnes v době 21. století. Ve starověku byl zájem o vzdělání ryze individuální povahy a ze společenského zájmu všech občanů tehdejší polis. Do vzdělání nebyl nikdo nucen, nikomu nebylo vzdělání nařízeno. Proces vzdělání byl přirozenou součástí života tehdejší společnosti. Jako příklad můžeme uvést sofistiku, která patří do 5. století př. n. l. a její vznik byl v Aténách. Sofisté, jak je známo z dějin filosofie, vystoupili v době, kdy společnost doslova prahla po vzdělání, a bylo nedílnou součástí jejich každodenního života. K představitelům sofistiky patřili Protágorás a Gorgiás. Ti se snažili vyučovat třem základním lidským dovednostem, které by měl ovládnout každý občan. Jsou to myšlení, mluvení a jednání. Dnes víme, že těmto třem lidským dovednostem odpovídají logika, rétorika a gramatika. V současné době je rovněž neméně důležité to, že každý člověk by měl mít motivaci k tomu, zvládnout uvedené tři dovednosti a to v jeho vlastním zájmu. Sofisté ovlivnili velké množství lidí v tehdejší společnosti a později se zaměřují pouze na vyšší část společnosti, která byla u vlády v polis. Do činnosti sofistů vstupuje sám Sókratés, který se postavil na stranu druhé části aténské společnosti, aby měl každý občan možnost vzdělání na základě svého zájmu. Tato první antická škola je přímým svědectvím toho, že se problém vzdělání stal předmětem zájmu řecké společnosti. Proto je zcela adekvátní názor, že antická vzdělanost a kultura je kolébkou naší moderní evropské vzdělanosti a společnosti, ve které žijeme.

Z pohledu dějin se na vzdělanost a humanisty pohlíželo různým způsobem. Důležitým faktem zůstává to, že vzdělání, bylo od svého počátku pouze přístupné mužům. Ženy se k procesu vzdělání dostávají až mnohem později. Celý středověk je ve znamení zvláštního přístupu k problematice vzdělání. Na jedné straně je to zájem o šíření knižních textů, pomocí mnichů a kněží, kteří se zabývali přepisováním klasických autorů a vytvořili tak bohatství, jemuž vděčíme i dnes za vlastní existenci. Na druhé straně je to v období vrcholného středověku zakládání nejstarších univerzit a center vzdělanosti, které ovšem vznikaly při klášterních knihovnách. I v tomto období je vzdělání rozděleno v rámci tehdejší společnosti. Vzdělávat se bylo dopřáno mladým mužům, šlechticům, kteří museli za vzděláním cestovat daleké cesty. Systém vzdělání představovalo tzv. sedmero svobodných umění, které nebylo ovšem časově omezené. Významným předělem bylo období renesance a humanismu, které ovlivnilo celou Evropu. Ideálem doby se staly antické školy, které byly znovuotevírány a pokračovaly tak v tradici antické filosofie, literatury a dalších vědních oborů. Na rozdíl od středověku, kdy ideálem vzdělanosti byl Aristotelés, pro renesanci je vzorem Platón. Proto jsou otevírány novoplatónské akademie, akademické spolky, které dále rozpracovávají klasickou tematiku Platónovy filosofie, etiky a učení o společnosti. Mnozí z autorů tehdejší doby ovlivnění řeckými autory, vytvářejí své originální myšlenkové teorie a tím přispívají k tomu, že i renesanční doba dala vzniknout výjimečným myšlenkovým teoriím a jejich autoři se stali uznávanými humanisty a mysliteli. Ačkoli je zajímavý jeden fakt, že postupně centra vzdělanosti v podobě např. slavné novoplatónské akademie ztrácejí na významu a do popředí se dostávají klášterní, biskupské a dvorní školy, které na svém území soustřeďují přední učence a vzdělance z různých oborů a vědních zaměření.

Výjimečné postavení v systému výchovy a vzdělávání má pedagogicko – filosofické dílo J. A. Komenského. Pokud se budeme zabývat pouze některými částmi Komenského dědictví, je důležité vyjasnit si některé základní a přitom podstatné momenty jeho učení. Je jasné, že Komenský je dnes považován za zakladatele moderní pedagogiky, že jeho myšlenky zasáhly i oblast didaktickou a samozřejmě i evaluační. Obdivuhodné je to, že Komenský ve svých názorech pedagogicko – didaktických vychází z filosofických základů, které dokáže etablovat do tohoto prostředí. Dnes i celá řada autorů vychází z toho, že se zaměřují pouze na dílčí část Komenského díla. Mezi takové nejčastější patří Komenského badatelé v pojmu pansofie, kteří přikládají tomuto slovu možné relevantní významy a ujímají se tak nové interpretace, avšak stejných okolností. Není zcela možné se v rámci tohoto příspěvku věnovat komplexně Komenskému. Nám se jedná o význam Komenského díla pro současnost, pro postmoderní a občanskou společnost, která na dílo tohoto velikána stále navazuje a chápe jako jistý vzor. „Tvoří-li pansofie jádro Komenského filosofického myšlení, potom pampaedia, vševýchova,

je vrcholem jeho pedagogického uvažování o filosofii univerzálního vzdělání ducha. Zlidštěná moudrost se plně realizuje v pěstování lidské přirozenosti, ve výchově. Všichni ve všem je vyjádřením výchovného cíle, všenápravného obsahu a didaktických postupů permanentního vzdělávání. Komenský zde osvědčuje dialektickou stránku tohoto procesu a demokratický princip obsahu, stejně jako humanistický význam vševýchovy.¹ Komenského pansofie jako vševěda obsahuje základní principy lidského poznání. Vševěda se má zaměřit na základní prostředky našeho poznání skutečností, které vycházejí z vazby na náš vnější svět. V ní (ve vševědě) je základní disciplínou filosofie, která vytváří syntézu našich zkušeností a vnímání tohoto světa. Na rozdíl od ní, vševýchova, se zaměřuje na univerzální možnost lidského vzdělání, na vzdělání lidského ducha, ve kterém se pěstuje moudrost a to na základě naší lidské přirozenosti. Výchovou se snažíme podporovat naši lidskost, která je schopna přijmout určité výchovné cíle a zdokonalujeme tak i naši paměť. Proto je zásadní Komenského tvrzení o nutnosti permanentního vzdělávání. Cílem lidské výchovy a potřeby vzdělávání je humanizace vševýchovy, která se stává dostupnou pro každého člověka. V ní spatřuje každý člověk smysl vlastní existence a zároveň možnost realizace svého intelektu. Vševýchova má splňovat všechny předpoklady pro to, co lidský jedinec je schopen zvládnout na základě vlastních zkušeností. Určitou roli zde hraje i lidská ctnost, kdy poznáváme i základní lidské vlastnosti, které si člověk osvojuje v procesu výchovy a s cílem vlastního vzdělání a rozvoje lidské duše.

U Komenského hraje důležitou roli právě filosofie, která je považována za disciplínu všech disciplín. „Antropologická dimenze filosofického uvažování Komenského je zde dovedena do obecné roviny pragmaticky účelného užívání věcí, etického požadavku zcela rigorózním odmítáním jejich pouhého používání s důrazem na potřebu chápání jejich význam a odmítnutím jejich zneužívání člověkem. Pěstování lidské přirozenosti rozvíjí její přirozenou aktivitu. Zahálka je příčinou rozvratu a od ní pocházejí nepravosti celého světa pro život budoucí. Pozitivní vklad našemu rozumu, vůli i dovednosti přináší uskutečnění pravdivého dobra. Rozum, vůle i paměť člověka naplňující nekonečnou obsáhlou naši mysl. Ona je předurčena k rozlišování podstaty věcí, jejich významnosti v harmonii světa, stejně jako k negaci vedlejších světských zájmů. Výchovná stránka celého procesu má u Komenského výrazně etické aspekty. Výchova mravů je podle něj věc veřejná a vyžaduje, aby neustálými příklady ctnosti se sama škola stala veřejnou dílnou ctností. Mládež má být veřejně vyučována zbožnosti, která je duší nejen celého vzdělávání, ale celého našeho života.“[2, s. 19] V myšlení Komenského se jasně projevuje antropologický aspekt, který přímo souvisí s jeho

¹ Somr, M.: Komenského poselství člověku a světu. In: Komenského poselství člověku a světu. Sborník z mezinárodní vědecké konference, JU Č. Budějovice, České Budějovice 2000, s. 18.

požadavky na potřebu výchovy jedince. Výsledkem toho, že člověk se vzdělává a prochází výchovou je adekvátní postoj člověka ke světu a druhým lidem. Pokud má být člověk plynulou součástí nejen přírodního dění, je zapotřebí účelné užívání věcí a získaných poznatků z procesu výchovy v praxi. Vlastní aktivita člověka vychází ze získaných a rovněž ověřených zkušeností. To podporuje otevřenost a přirozené chápání lidské činnosti. Skutečnosti poznané lidským rozumem naplňují člověka uspokojením a racionální schopností pracovat se získanými zkušenostmi. Na druhou stranu má celá výchovně – vzdělávací aktivita etický přínos pro samotného člověka. Komenský požaduje, aby se výchova stala veřejnou záležitostí, dostupnou pro každého člověka. Zároveň, by se už v prostředí školy měly postupně získávat ctnosti, které bude člověk potřebovat ve svém dalším životě.

Komenský nezapomíná ani na nutnost náboženské výchovy, která by se měla stát samozřejmou součástí vzdělávání mládeže. Náboženské cítění pomáhá rozvíjet lidské ctnosti a učí člověka pokoře. Etický rozměr Komenského učení je v tehdejší době nesrovnatelný. Samotné etické učení řeší několik zásadních problémů, které mají význam i v současné době. Především, základním pojmem Komenského mravní teorie a lidskou vlastností zároveň je rozvážnost (*prudentia*). Rozvážnost patří ke každému jednotlivci a člověk se jí postupně ve svém životě učí a získává nový pohled na její aplikovatelnost. Komenský rozděluje rozvážnost podle určitých kritérií, která odpovídají konkrétním oblastem lidské aktivity. „Komenský ve svých mravních názorech navazuje na českobratrskou tradici mravní kázně, obsaženou v Řádu Jednoty bratrské, který zřetelně odráží formy životního stylu (šetrnost, pracovitost, úzkostné hospodaření nejen s vnějšími statky, ale i časem, spořádaný patriarchální rodinný život, plánovité vedení života v rodině i v obci). Zároveň je Komenský velmi silně ovlivněn i sebevědomým humanismem renesančním s jeho optimistickou vírou ve všemohoucnost lidského poznání i ovládání přírody k lidským účelům.“ [1, s. 83] Mravní postoje a zásady vycházejí z Komenského činnosti v Jednotě bratrské, ve které byl jejím posledním biskupem. Celá řada jeho děl, jako např. *Informatorium školy mateřské*, *Labyrint světa a Ráj srdce*, *Listy do nebe*, obsahují konkrétní návody jak už děti v předškolním věku učit mravním zvyklostem. Komenského humanismus a nekonečná víra v sílu lidského poznání ho vedly k tomu, že „mravní sféra je jen částí širší oblasti, oblasti všech lidských vztahů – etika je součástí politiky. Proto je základem mravního světa sebepoznání, sebeurčení a sebeovládání.“ [1, s. 84] Lidská autonomnost je předpokladem pro to, že člověk se může zabývat vybranou oblastí svého zájmu, ve kterém spatřuje možnost seberealizace. Předpokladem k tomu je získaná výchova a dosažená úroveň našeho vzdělání. Je zcela jednoznačné, že Komenského dílo má nejen národní, ale především evropský rozměr. Jeho odkaz je stále aktuální i pro naši dobu a společnost, která ovšem ke vzdělání přistupuje jiným způsobem.

V současné době je význam výchovy a vzdělání koncipován poněkud jiným způsobem. Společenský význam výchovy tvoří a její počátky jsou v rodině. Ta má zásadní význam pro výchovu dětí a mládeže. I dnes zůstaly v platnosti některé zásady, které vypracoval Komenský. Výchovu, kterou získáváme v rodinném prostředí, si odnášíme do našeho budoucího života. V jeho průběhu se některé výchovné aspekty mění pod vlivem okolností a na základě socializace osobnosti. Výchova má zásadní význam na pozdější formování osobnosti ve společenském a kulturním životě. Bez jistých morálních a společenských zásad, které jedinec získá formou výchovy, není možné se plně zapojit do společenského dění v jeho každodennosti. To, co ovlivňuje výchovu po krátkém období života jedince, je škola. V ní získává nejen nové poznatky a vědomosti, ale i stále pokračující výchovné prostředky. Tyto výchovné a především pedagogické aspekty formují dále každého člověka v jeho sociálním prostředí. V tom se odráží i proces humanizace vzdělání v konkrétních etapách lidského učení.

Vzdělání získalo v současné společnosti a především době 21. století poněkud svérázný význam. Tuto zásadní změnu pomohlo formovat několik faktorů, které mají nejen celospolečenský význam, ale i politickou orientaci státu. Hranicí v tomto předělu jsou události po sametové revoluci v roce 1989. Po ní nastávají první změny v systému českého školství. Příkladem může být plánovaný a následně uvedený do provozu systém rámcového vzdělávání na základních a středních školách. Proměnou prošel i systém vysokého školství v souladu se závěry Boloňské smlouvy. Výsledkem je strukturace vysokého školství na bakalářská a magisterská studia. Na druhou stranu je již několik let silná poptávka po vysokoškolském studiu, kterou do jisté míry zapříčinily samotné vysoké školy neustále rostoucí nabídkou studijních programů a obavou před nedostatkem studentů. To přineslo i opačný efekt, který znamená, že téměř 50% středoškoláků zahajuje vysokoškolské studium. Vysoké školy už neřeší problém, který byl před několika lety prioritní – uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Pro většinu vysokých škol se stalo jediným kritériem „nabrat“ co nejvíce studentů bez dalšího ohledu na ekonomickou situaci. Dané prostředí nevypovídá nic o humanizaci vzdělávání, ale o ryze ekonomickém zájmu, který neřeší situaci několika málo dlouhodobě neobsazovaných studijních oborů a to na některých vysokých školách. Dalším faktem je postupný vznik soukromého vysokého školství na území České republiky. Dochází tak ke vzniku konkurenčního prostředí, kterému se snaží bránit doposud neohrožené konkurencí veřejné vysoké školy. Čas však ukázal, že i v oblasti vzdělávání je důležitým faktorem existence soukromých vysokých škol, které mají mnohdy mnohem vyšší kvalitu vzdělávání, než veřejné a státní vysoké školy. Do budoucna je třeba si uvědomit jeden zásadní fakt, že ne každý občan musí mít vysokou školu.

V dalším období je potřeba rozvíjet dále učňovské školství, střední odborné školství a v současných podmínkách zaměřit maximální přípravu středoškolských studentů na státní maturity, které jsou poslední různě komentovanou novinkou v systému českého školství.

Závěr. Humanizace učení a výchovy v systému vzdělávání má svou tisíciletou tradici. V průběhu vývoje lidské společnosti došlo v systému vzdělávání k několika zásadním změnám, které byly způsobeny společenskými nebo politickými proměnami na daném území. Samozřejmě, že se změnil i způsob vlastní didaktické a pedagogické práce, jiný byl pohled na výchovu a vzdělání ve starověku a novou dimenzi nabyla pedagogická činnost v současnosti. Jedno však zůstává stejné, zájem o vzdělání je na konkrétním člověku, na jeho úsilí a snažení dosáhnout stupeň vzdělání a mít plnohodnotnou možnost zapojit se společně se svými schopnostmi a vědomostmi do občanského života a společnosti v právě probíhajícím 21. století.

Bibliografie

1. Popelová, J.: Etika. Nakladatelství Československé akademie věd, Praha 1962.
2. Somr, M.: Komenského poselství člověku a světu. In: Komenského poselství člověku a světu. Sborník z mezinárodní vědecké konference, JU Č. Budějovice, České Budějovice 2000.

ČESKÉ ŠKOLSTVÍ VE SVĚTLE IDEJÍ HUMANISMU

J. Mikšovská

**ARC Vysoká škola politických a společenských věd,
Kolin, Česká republika**

Summary. Ideas of humanism represent the aim of the education system reformers who claim allegiance to the principles of humanism. They seek programmes that would balance knowledge with moral aspects and that would contribute to refinement of individuals as much as possible. In modern society, education has become a matter of masses. The question arises, whether efforts to harmonically develop personality in a humanistic way still stand a chance in societies focused on performance and profit and whether they are not becoming only empty phrases.

Key words: humanism; education; scholarship; reforms; critical thinking

Evropský humanismus oslavující antickou kulturu se zrodil v Itálii už ve 14. století našeho letopočtu. Po celá staletí se na jeho ideje odvolávaly autority zabývající se výchovou a vzděláváním. Diskuse nad tímto tématem nepolevuje ani v 21. století. Stále se mnozí hlásí k propagátorům humanismu, jenž nabádal k upuštění od uniformního vzdělání plného dogmat a chtěl vytvořit obraz světa „založený na vědění

a rozumu“¹. Na základě antických ideálů se také do popředí zájmu dostávaly „*snahy o vyváženost mezi tělesnými, intelektuálními, estetickými a morálními aspekty vzdělávacích obsahů*“².

Možná se snažíme o podobný návrat, jaký se uskutečnil na přelomu 18. a 19. století v podobě neohumanismu. Ten vkládal nemalé naděje do výchovy a vzdělávání, v nichž viděl prostředky, jimiž se dá člověk přetvořit v bytost vysoce lidskou. Úkol vyššího vzdělání viděl v harmonickém rozvoji individua „*na obecných ideách pravdy, dobra a krásy*“³. K těmto idejím připojil neohumanismus ještě myšlenky německých filozofů (Kant, Fichte, Schelling), a pracoval tak i s pojmy povinnost a morální autonomie. Vzdělávání bylo podle neohumanistů zejména „*včleňování jednotlivce do kulturní tradice, jeho kultivace, rozvíjení vnitřních tvořivých sil a kritického myšlení... Poznání bylo prostředkem vnitřního zušlechťování a zdokonalování člověka. Nešlo tedy především o získání konkrétních znalostí*.“⁴

Ať už zmiňujeme vzdělávání v pojetí humanistů či neohumanistů, v obou případech se jednalo o elitní vzdělání, protože předpokládalo dobrou znalost latiny, případně řečtiny, neboť díla klasické literatury měla být studována v originále. V obou případech ovšem nešlo o jednolité proudy. Humanismus a neohumanismus nejenže čerpají kromě antiky i z dalších zdrojů, ale jejich interpretace různými autory a v různých etapách se také výrazně liší (stejně jako z nich vycházející pedagogické koncepce). Nikdy však ne natolik, aby se zpronevěřily prvotní ideji humanismu, v jejímž středu stojí člověk, jeho individualita, rozvoj a svoboda.

V současné době se jedná o to, k čemu se vlastně chceme v souvislosti s humanismem a vzděláváním vracet. K rozumu, k vědění, k morálním aspektům, k pravdě, ke kultivaci, k dobru, ke kráse, k tvořivosti, ke kritickému myšlení či k elitě? Kdo se chce vracet a proč? Studenti, učitelé, politici, podnikatelé? Společnost netvoří kompaktní celek, a kdo rozhodne, co je pro ni do budoucna dobré, a co nikoli? Moderní společnost se mění velmi rychle, v důsledku čehož roste i tlak na změny ve školství. Jen by ale bylo dobré si řádně rozmyslet, kam by mělo školní vzdělávání směřovat. Jinak přijímané reformy přinášejí jen zmatek, nejistotu a někdy i rezignaci zainteresovaných. Je volání po návratu k myšlenkám humanismu tou správnou cestou nebo je to jen hledání jakéhosi pevného bodu ve tmě?

Traduje se, že Češi jsou příslušníky vzdělaného národa. Nakonec uplatnění českých mozků za hranicemi českého státu by to potvrzovalo. Dalo by se z toho odvozovat, že vzdělávací systém vlastně nebyl tak

¹ Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém, s. 5

² tamtéž

³ Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém, s. 7

⁴ tamtéž

špatný? A víme vůbec, co je měřítkem dobrého vzdělávacího systému? Uplatnění na trhu práce, procento úspěšných odpovědí v televizních show (např. Nikdo není dokonalý a Milionář), schopnost kultivovaně se vyjadřovat či počet lidí, kteří získají titul?

Některé ukazatele se dají získat poměrně snadno, např. počet absolventů vysokých škol, jiné obtížněji. Kolik by asi dalo práce zjistit, jaká je u každého z nich např. schopnost kritického myšlení? Nejenže se zmiňovaná položka obtížněji zjišťuje, ale také se hůře učí (dá-li se vůbec naučit), neboť k jejímu rozvoji je potřeba čas a také někdo, s kým může žák na dané téma diskutovat. Takže musíme mít dostatek učitelů, kteří jsou sami kritického myšlení schopni, a musíme je mít na všech stupních škol, aby nezničili dětskou kreativitu a nezavřeli dětského ducha do klece jediných možných řešení. Máme-li však jediné možné řešení, snáze pak opravíme testy a vytvoříme žebříčky, o něž jde možná při současném hodnocení žáků, škol a států více než o samotný vzdělávací proces.

Předpokladem k tomu, aby učitelé své žáky mohli vést k poznání a pochopení problému a ještě k tomu ctít individualitu dítěte se všemi jeho potřebami, je přiměřený (tj. ne příliš velký) počet žáků ve třídě. Otázkou je, kdo to všechno zaplatí? Stát? Ten bohužel musí na vzdělávání šetřit, přestože je podle slov jeho představitelů vzdělání dětí cestou k budoucí prosperitě a tudíž jeho prioritou. Školy nejsou firmy, které vytvářejí bezprostřední zisk. Kupodivu to státu vadí, přestože do jiných odvětví umí nasypat peněz daleko více (též bez návratnosti, která by se ale dala v těchto případech očekávat). Že by zástupci škol všech stupňů málo lobbovali? Možná, že politici jen podvědomě chtějí se svými voliči snadněji manipulovat. Vždyť už Lao-c' tvrdil, že lidu se vládne těžko, ví-li příliš mnoho.

Připustíme-li, že žák či student je klientem vzdělávacího zařízení (neboť podle jejich počtu získává škola peníze ať už od státu nebo v případě soukromých škol na školném), záleží i na něm, zda se vůbec chce naučit kriticky myslet. Pokud by někdo udělal rozsáhlý výzkum (nemluvím tu o oblíbených rychloanketách), možná bychom se dozvěděli, že ani ne. K čemu taky. Vždyť na mnohá místa potřebuje jen titul (např. bakalář) a je mu jedno z jaké školy. Proč by si student měl něco pamatovat (nakonec je mu od základní školy vštěpováno, že vše, co bude potřebovat, najde na internetu), natož u toho ještě myslet.

Myšlení je namáhavé a zdlouhavé, nehodí se do uspěchané doby založené na výkonu a bleskovém rozhodování. Nač jít do hloubky, v povrchnosti je síla. Stačí mít vlastní názor, ten se tvoří rychleji. Vlastní názor je jakési zaklínadlo a slouží jako náhražka myšlení. K tomu, abychom vyslovili vlastní názor, vlastně mnohdy ani nepotřebuje mít nějaké znalosti. Názor stačí. Pravda, k jeho obhajobě by se už nějaké argumenty hodily, ale po vzoru politiků stačí fráze. Jsou jednoduché, média jsou jich plná, vystačíme si s omezenou slovní zásobou, jen je

dobré sem tam vložit nějaký anglicismus, abychom vypadali světově (a přiřadili se tak k elitě).

Jazyk a myšlení spolu vzájemně úzce souvisejí. Umět se výstižně vyjádřit vyžaduje nejen správně problém uchopit a porozumět mu, ale také disponovat odpovídající slovní zásobou a zvládat gramatická i stylistická pravidla. Jak ubývá vyučovacích hodin českého jazyka (už i na základních školách), děti ovládají svůj rodný jazyk hůře než předchozí ročníky, což se odrazilo i v poklesu českých žáků na žebříčku srovnávajícím jednotlivé země ohledně porozumění čtenému textu. Připočteme-li k tomu omezenou komunikaci v rodinách a s kamarády, která je nahrazena komunikací prostřednictvím tzv. nových médií (mobilní telefony, chaty, e-maily atd.) s jejím vlastním zjednodušujícím slovníkem, není se ani čemu divit. Ke kultivaci jazyka nepřispívají ani média, která pod heslem „přibližování se ke svému publiku“ a ve jménu sledovanosti sahají po méně prestižních vrstvách jazyka, a i tzv. seriózní a bohužel i veřejnoprávní média stále ve větší míře používají nespisovné výrazy a krkolomné větné konstrukce (světlou výjimkou stále ještě zůstává Český rozhlas). Také některé školy ve snaze zalíbit se žákům (vždyť představují finance – aby nedošlo k omylu, nemyslím tím soukromé školy) tolerují nespisovné vyjadřování učitelů. Pokud už dítě čte, není už ani beletrie zárukou, že se tu setká s vytríbeným vyjadřováním (nemám tím na mysli jen řeč literárních postav).

Když už jsem se zmínila o tom, zda bychom se měli vrátit ke kritickému myšlení a ke kultivaci jedince prostřednictvím jazyka, potažmo literatury a umění, ráda bych v souvislosti s těmito pojmy připomněla, že se tak v dobách minulých nedělo ve spojitosti s „užitečností pro něco“, ale v rámci rozvoje osobnosti. Když se řeší reformy školských systémů, zaznívá často otázka, k čemu je ten či onen předmět dobrý. Pomineme-li, že v duchu humanismu by poznání mělo být prostředkem vnitřního zušlechťování a zdokonalování člověka, pak vlastně tzv. klasické či chcete-li, všeobecné vzdělání nepotřebujeme. Ale je tu tradice, zachování kontinuity s předchozími generacemi... Záleží na reformátorech, zda si ujasní, co vlastně od vzdělávání požadujeme, zda rozvoj jedince, který bude veden k pochopení světa v jeho celistvosti, či snadno ovladatelný šroubek (s rádoby vlastním názorem) do stále rychleji se točícího soukolí ekonomiky (byť občas hrozí zadřením).

Druhý případ se mi jeví jako snadněji realizovatelný a hlavně podstatně levnější. Jen bude nutné jej dobře obalit do frází o seberozvoji, sebepoznání, sebeuplatnění, sebeprosazení, kompetencích, konkurenceschopnosti apod., aby se lidé tolik nebouřili. Záleží jen na tom, jaký obsah slovům dáme. Kdo potom ještě bude volat po idejích pravdy, dobra a krásy (zejména té vnitřní), po mravnosti, čistotě duše, rozvoji ducha, starosti o blaho obce, estetice a kultivovanosti? Dávno již nebude královnou věd filozofie, na trůn se posadí král management. Už to nebude o lidech a vzdělání, ale o penězích a polovzdělancích, které

naučíme jen to, co bude k jejich množení (myšleno peněz) potřeba. Paradoxně bude přibývat vysokoškolsky vzdělaných lidí, ovšem s menším objemem vědomostí a menší schopností poznání. Kdo bude chtít přežít, bude se muset zajímat o kvantitu, kvalita už tak důležitá nebude. Kdo na ni vsadí, nemusí přežít. Najdou se odvážlivci, kteří to budou riskovat?

Bibliografie

1. Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém, Universitas Purkyniana Ustensis, Ústí nad Labem, 1993.

К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Ш. Казданян

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

Summary. The article is devoted to one of actual problems of education - the problem of humanization of education. The humanitarian orientation in education, also theoretical and practical questions of humanization in an educational system of Armenia is considered, recommendations on ensuring contemporary quality of education are developed.

Key words: education humanization; higher education; methods; forms of education.

Одна из государственных проблем XXI столетия – обеспечить высокое качество образования как главного социального института, который воссоздаёт личностный и интеллектуальный потенциал общества. В связи с этим актуальность исследования модернизации образовательной деятельности, а именно гуманизации образования: создания таких методов, форм, содержания обучения и образования, которые обеспечат раскрытие личности студента – его познавательных процессов, личностных качеств, очевидна. (Главное в гуманистической концепции – признание достоинств личности обучаемого, её прав и свободы выборов на реализацию и дальнейшее развитие способностей и создание для этого соответствующих благоприятных условий обучения).

Цель данной статьи – рассмотрение теоретических и практических вопросов гуманизации в системе образования и разработка рекомендаций по обеспечению современного качества образования.

Отметим, что задача преподавателя вуза в XXI веке – найти индивидуальный подход, дать возможность студенту самостоятельно выбрать свой путь в обучении, выбрать свои принципы деятельности и ценностные ориентации. В свою очередь, гуманизм как совокупность идей и ценностей утверждает универсальную значимость каждой отдельной личности и представляет собой систему

научных теорий, которая рассматривает обучаемого в качестве активного, сознательного, равноправного участника процесса образования, который развивается в соответствии с его потенциальными способностями [7].

Однако гуманизация образования как научное руководство современного образования характеризуется как теория и как развитая образовательная парадигма.

Гуманизация образования нами рассматривается как преломление личного подхода, развитого в философии и психологии.

В настоящее время создаются теоретические предпосылки для изменения направленности процесса образования в сторону гуманизации. Мера же гуманизации определяется уровнем самореализации и самоактуализации личности, её способностью к свободе выборов, к ответственности, творческому потенциалу, активному знанию, культуре коммуникации, соответственно, гуманизация образования должна быть сосредоточена на индивидуальности студентов, направлена на формирование свободной, независимо думающей индивидуальности гражданина, способного сделать разумный выбор в образовательном процессе. Гуманизация образования, безусловно, создаёт оптимальные условия, в которых студент должен учиться и не может учиться ниже своих потенциальных возможностей. Поэтому преподаватель должен обеспечить атмосферу комфорта, психологической "безопасности" и однородной образовательной среды в учреждении высшего образования. Психолого-педагогические исследования выявили ценностные ориентации, личные качества, особенности и возможности обучаемых. Так, студентов отличает стремление к независимости, чувство ответственности и гражданского долга [1].

Считаем, что для гуманизации образования необходимо соблюдение следующих принципов:

- знание определённых особенностей студентов (характер, темперамент, представления, и т. д.);
- знание менталитета, побуждений, интересов, установок, отношения к жизни и работе, ценностных ориентаций студентов;
- устранение причин, не позволяющих достижения цели гуманизации;
- сочетание воспитания и самовоспитания студентов;
- сочетание образования и самообразования студентов;
- знание ориентаций студентов в выборе целей, методов, форм самообразования и самовоспитания;
- развитие независимости, инициативности студентов.

Отметим, что в Российско-Армянском (Славянском) государственном университете успешно проводится гуманизация образования [2; 3; 4; 5; 6]. По результатам проведенного нами исследования, в котором принимали участие студенты РАУ, 98 % исследуемых счи-

тают, что в нашем вузе внедрены основные принципы гуманизации образования.

Библиографический список

1. Берулава М. Н. Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 2003. – № 2 (195).
2. Берберян А. С., Казданян С. Ш. К вопросу о коммуникативных стилях в процессе адаптации студентов. Четвёртая годичная научная конференция (30 ноября–4 декабря 2009 г.) : сборник научных статей : в 2 ч. – Ереван : Изд-во РАУ, 2010. – С. 617–622.
3. Берберян А. С., Казданян С. Ш. О некоторых вопросах межкультурной коммуникации студентов. Пятая годичная научная конференция (6–10 декабря 2010) : сборник научных статей : в 2 ч. // Социально-гуманитарные науки. – Ч. 2. – Ереван : Изд-во РАУ, 2011. – С. 340–345.
4. Казданян С. Ш. К вопросу о гендерных взаимоотношениях студентов Армении и формировании их гуманистической позиции. Теория и практика гендерных исследований в мировой науке : материалы международной научно-практической конференции 5–6 мая 2011года. – Пенза – Махачкала – Ереван, 2011. – С. 101–103.
5. Казданян С. Ш. К вопросу о стилях педагогической деятельности. Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия : материалы II международной научно-практической конференции 15–16 мая 2011года. – Пенза – Шадринск – Ереван, 2011. – С. 312–316.
6. Казданян С. Ш. К вопросу о формировании гражданственности у студентов в вузе. Пятая годичная научная конференция (6–10 декабря 2010) : сборник научных статей : в 2 ч. // Социально-гуманитарные науки. – Ч. 2. – Ереван. : Изд-во РАУ, 2011. – С. 362–368.
7. Якиманская И. С. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников. – М., 2007.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ КОРРЕКЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПО РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Н. Олейникова

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The theoretical preconditions, leading trends and conditions of formation of the professional competence of the future teachers-defectologists in the course of vocational training are revealed in this article.

Key words: competence; adequacy; professional competence; key competence; formation of professional competence of the teacher-defectologists.

Происходящая в нашей стране радикальная трансформация экономической и общественной жизни привела к чрезвычайной актуализации проблемы социальной защиты детей с ограниченными

возможностями здоровья. Тотальное разгосударствление, рыночные преобразования, с одной стороны, с другой – ухудшение состояния социальной экологии и, прежде всего, многократное возрастание рождаемости детей с ограниченными возможностями способствовали формированию целой социальной группы – детей-инвалидов, в отношении которых необходимо создание специальной системы социальной защиты в целом и специфической государственной социальной политики в частности. Согласно статистической информации, только за последнее десятилетие частота детской инвалидности в России удвоилась, составив к 2005 г. около 600 тыс. человек. По некоторым другим данным за последние двадцать лет численность детей-инвалидов в нашей стране увеличилась в 12 раз, а по прогнозам, уже в ближайшие десять лет число их достигнет 1,2–1,5 млн [1].

Проблемы распространённости инвалидности среди детей, её структуры, организационные проблемы и региональные особенности данного явления нашли частичное отражение в работах М. Н. Никитиной, Р. К. Игнатьевой, Э. И. Танюхиной и А. Л. Свинцова, А. А. Баранова, Г. В. Тарасовой, А. Ахмедова и других учёных.

В целом, анализ литературы, периодических изданий показывает, что за последние 20 лет акцент в исследовании проблем детей с ограниченными возможностями сместился с углубленного изучения в большей степени медицинских аспектов к анализу проблемы развития ребёнка-инвалида как личности. Это характерно как для социологических, так и для правовых, а также педагогических работ по данной проблеме. Теперь на повестку дня ставится вопрос социального подхода к детям инвалидам и семьям, в которых они воспитываются, анализируется деятельность социальных работников, социологов, экономистов, государственных деятелей, медиков, педагогов, психологов, дефектологов, то есть носителей социальной работы.

Одна из важнейших социальных проблем лиц с ограниченными возможностями – проблема их социальной реабилитации и интеграции. Социально-экономический аспект данной проблемы связан с уровнем жизни инвалидов. Результаты ряда исследований, проведённых в нашей стране [2], свидетельствуют о том, что в этом плане инвалиды представляют особую социальную группу, отличающуюся от средней популяции по уровню и качеству жизни, по активности участия в общественных процессах. У них ниже средняя заработная плата, уровень потребления товаров, уровень образования. У многих инвалидов остаётся нереализованным желание заниматься трудовой деятельностью, их общественная активность ниже средней в популяции. Отличаются они по семейному статусу и ряду других показателей.

Итак, лица с ограниченными возможностями – это особая социальная группа людей, имеющая существенно важные в соци-

альном плане особенности и требующая по отношению к себе особой социальной политики.

Федеральная базовая программа реабилитации определяет гарантированный перечень реабилитационных мероприятий, технических средств и услуг, предоставляемых инвалиду бесплатно.

Индивидуальная реабилитационная программа разрабатывается на основании решения службы медико-социальной экспертизы и является обязательной для исполнения соответствующими государственной власти органами местного самоуправления или другими организациями независимо от организационно-правовых форм и форм собственности.

Индивидуальная программа реабилитации имеет для ребёнка-инвалида рекомендательный характер, он вправе отказаться от неё частично или в целом. Этот отказ освобождает соответствующие государственные или иные структуры от ответственности за результаты выполнения программы реабилитации и не даёт право инвалиду на бесплатные реабилитационные мероприятия [3].

Таким образом, для образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходима подготовка квалифицированного полифункционального специалиста, способного работать в условиях качественно нового образовательного и социокультурного пространства; необходима разработка образовательной стратегии, направленной на совершенствование деятельности педагога и учитывающей интеграционные тенденции Европейского, мирового образовательного пространства и специфику региона.

Библиографический список

1. Гришина Л. Г., Талалаева Н. Д., Амирова Э. К. Анализ инвалидности в Российской Федерации за 1970–1999 гг. и её прогноз до 2015 года // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – М, 2001.
2. Малофеева Т., Васин С. Инвалиды в России // Pro et contra. – 2001. – № 3 – С. 80 – 105; Э. К. Амирова. – М., 2001. – 244 с.
3. Настольная книга специалиста. Социальная работа с инвалидами. – М : ВЛАДОС, 2000. – 153 с.

ČESKÁ SPOLEČNOST PRO TRÉNOVÁNÍ PAMĚTI A MOZKOVÝ JOGGING AKO PROPAGÁTOR INOVATIVNÝCH SPÔSOBOV POZNÁVANIA

P. Hirtlová
ARC Vysoká škola politických a společenských věd,
Kolin, Česká republika

Summary. The article called “Czech company for Memory training and Brain jogging as an promoter of innovative ways of learning” describes functioning, activities and mission of the exclusive institution. This institution promotes using of latent cognitive brain potential.

Key words: memory training, brain jogging, effective learning, Brain awareness week.

Odborníci z oblasti výchovy a vzdelávania neustále hľadajú a vyvíjajú také metódy a formy osvojovania si nových poznatkov, aby „učiaci sa“ nové informácie spracúvali, ukladali a vyvolávali zo svojej pamäte rýchlejšie, efektívnejšie a bezproblémovo.

Inovácie vo vzdelávaní dávno nie sú iba záležitosťou pedagogiky či andragogiky a neobmedzujú sa iba na oblasť školstva. I v regióne Čiech (a už aj Slovenska) pôsobí inštitúcia, ktorá prostredníctvom svojich členov, špeciálne školených odborníkov, neúnavne ukazuje verejnosti cesty k efektívnemu využívaniu (často nám samým skrytému) potenciálu mozgu.

Česká spoločnosť pro trénování paměti a mozkový jogging (ČSTPMJ) bola založená 19. 3. 1998 ako občianske združenie so sídlom v Prahe. Na čele združenia je jeho predsedníčka, Ing. Danuše Steinová, a traja členovia výboru zodpovedajúci za oblasť vedy a výskumu, vzdelávania a knižníc.¹

Spoločnosť funguje ako vzdelávacia inštitúcia, jej trojstupňové vzdelávanie tzv. trénerov pamäte je akreditované Ministerstvom práce a sociálnych vecí ČR.²

Za svoje hlavné poslanie si ČSTPMJ stanovila predkladať verejnosti tréningovanie pamäti, usporadúvať kurzy pre verejnosť a školiť trénerov pamäti.³

Trénovaním pamäti a mozgovým joggingom sú chápané špeciálne techniky a cvičenia na zlepšenie a zefektívnenie kognitívnych schopností. Ich využitie nie je limitované vekom ani mentálnou či fyzickou úrovňou trénovanej osoby.

¹Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.trenovanipameti.cz/index.php?lang=cz>>

² Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.trenovanipameti.cz/index.php?lang=cz>>

³ Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.trenovanipameti.cz/index.php?lang=cz>>

Pri zdravých jedincoch starších generácií môžu byť tieto techniky využívané ako forma prevencie pred neurodegeneratívnymi ochoreniami, v prípade ľudí takýmto typom ochorenia trpiacich ako forma nefarmakologickej stimulácie či intervencie. V oboch prípadoch je predpoklad, že takáto forma stimulácie poznávacích schopností dokáže pozdržať, či oddialiť nástup tzv. neúspešného starnutia či tzv. mierneho kognitívneho zhoršenia.

U zdravej populácie produktívneho veku sa tréning pamäte a mozgový jogging najčastejšie využíva ako prostriedok pre zlepšenie schopnosti koncentrácie, pozornosti, kreativity, koordinácie spolupráce oboch mozgových hemisfér, verbálneho vyjadrovania či orientácie v osobnej realite.

Pre študujúcu mládež sú najefektívnejšie mnemotechniky podporujúce ukladanie informácií do krátkodobej i do dlhodobej pamäte. Prostredníctvom takýchto nástrojov sa dá študijný materiál z odborných, teoretických i praktických orientovaných predmetov či jazykov osvojiť rýchlejšie, presnejšie a trvalejšie.

U mladších a malých detí vhodne aplikované tréning pamäte môže uľahčiť prechod na rozdielny spôsob spracúvania informácií pri nástupe na povinnú školskú dochádzku. Špecificky individuálne vybrané postupy môžu pomôcť deťom s poruchami učenia, pozornosti či koncentrácie.

Tréning pamäte a poznávacích schopností sa v hojnej miere využíva ako nástroj kognitívnej rehabilitácie u pacientov po centrálnej mozgovej porážke či pri eliminácii negatívnych následkov úrazov mozgu. Individuálne vypracovaná a na potreby pacienta zameraná terapia je nápomocná pri eliminovaní následkov poškodenia mozgu a pri včasnej aplikácii prispieva k zvýšeniu kvality pacientovho života.

Podobne ako napr. v lekárskejších profesiách, tak aj vo vzťahu trénera pamäte a klienta sa k informáciám medzi nimi vymenenými pristupuje ako k dôverným.

Samotný etický kódex ČSTPMJ, ktorý schválila valná hromada spoločnosti na každoročnom zasadnutí 25. 11. 2009 akoby nepripúšťal možnosť zlyhania techník tréningu pamäte, keď uvádza, že „tréner pamäte volí individuálny prístup so zreteľom na fyzické a duševné schopnosti klienta, zodpovedá za dovedenie klienta k úspechu. Jeho najvyššou hodnotou je zdravie a podpora klienta v jeho mentálnej výkonnosti“.¹

ČSTPMJ tvoria tzv. priaznivci spoločnosti a tréneri pamäte. Tí sa často vo svojej občianskej profesii spájajú s oblasťou neurológie, gerontológie, psychiatrie, psychológie, sociálnej práce a služieb, andragogiky či pedagogiky. Trénermi sa môžu stať len osoby absolvujúce

¹ Tréning paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.trenovanipameti.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=116&lang=cz>

kurzy zamerané na výcvik profesionálnych certifikovaných trénerov pamäte. Tí sa vzdelávajú v odbore kontinuálne a môžu dosiahnuť úroveň certifikovaného trénera pamäte prvého, druhého či tretieho stupňa. Tréner pamäte s prvým stupňom má oprávnenie samostatne viesť kurzy tréningu pamäte a osvetové prednášky pre laickú verejnosť. Certifikát druhého stupňa je rozšírený o možnosť vedenia osvetových prednášok pre odbornú verejnosť a školenie kolegov trénerov. Najvyšší tretí stupeň osvedčenia v sebe zahŕňa oprávnenia predchádzajúcich dvoch stupňov a je rozšírený o možnosť usporadúvania odborných seminárov pre odborníkov i laikov a možnosť viesť odborné semináre vo vybraných študijných programoch. Platnosť certifikátu je obmedzená na časové obdobie troch rokov a jej predĺženie je podmienené absolvovaním kontinuálneho profesijného vzdelávania. Tak ako majú tréneri vzdelávať ostatných, tak musia prostredníctvom odborne zameraných povinných a voliteľných, kreditmi hodnotených prednášok a seminárov, nové poznatky získavať aj oni sami. Tento systém spoločnosť aplikuje od roku 2008, základné kurzy majú rozsah 168 hodín. Neochota, či neschopnosť nazbierať stanovené počty kreditných bodov v stanovenom čase je sankcionovaná odobraním certifikátu trénera pamäte. Od roku 1994 spoločnosť vyškolila cca 1500 trénerov pamäte.¹

Spoločnosť primárne vzdeláva, ale angažuje sa aj vo výskume. Spolu s Psychiatrickým centrom v Prahe pracovala na štvorročnom výskumnom projekte Trénink kognitívnych funkcií u stárnoucej populácie – efektívnosť a využitie.² V rámci tohto projektu absolvovalo 200 seniorov v priebehu jedného mesiaca v roku 2007 zadarmo základný kurz tréningu pamäte. Rozsah kurzu bol stanovený na 20 hodín. Pred začatím kurzu a po jeho skončení absolvovali účastníci psychologické testy a ďalšie po pol roku od absolvovania kurzu. V nasledujúcom roku prebehlo testovanie kontrolnej skupiny a tretia etapa výskumu z roku 2010 skúmala efektívnosť tréningu pamäte v kombinácii s cvičením aerobiku.³

Široká verejnosť má možnosť zoznámiť sa so základnými informáciami o fungovaní mozgu, poznávacích schopnostiach, spôsoboch ako intervenovať v prospech zlepšenia ich funkcie a s najnovšími poznatkami z oblasti neurologického výskumu predovšetkým na špeciálnej akcii nazvanej Národní týden trénování paměti (NTTP). Táto akcia prebieha každoročne, vždy v polovici marca. Nie je však len záležitosťou obmedzenou na priestor Českej republiky. Česká společnost pro trénování paměti a mozkový jogging sa tak pridáva k akcii organizácie Dana Alliance for the Brain nazvanej Brain Awareness Week konanej už od roku 1996.

¹ Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.trenovanipameti.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=116&lang=cz>

² Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.trenovanipameti.cz/index.php?lang=cz>>

³ Výročná správa ČSTPMJ - interný materiál

Princípom tejto celosvetovej akcie je informovať ľudí o pokroku vo výskume mozgu, prispieť k lepšiemu pochopeniu jeho fungovania a ukázať akým spôsobom môže byť realizovaný a rozvíjaný jeho potenciál.¹ Na webových stránkach neziskovej organizácie Dana Alliance for the Brain je k dispozícii prehľad akcií konaných v priebehu týždňa uvedomovania si mozgu zameraných ako na verejnosť, tak i na odborníkov. Tento rok bolo nahlásených 492 akcií v Severnej Amerike, 65 v Južnej Amerike, 290 v Európe, 23 v Ázii, po 25 v Afrike a Austrálii.²

Česká spoločnosť pro trénování paměti a mozkový jogging usporiadala Národný týždeň trénovania pamäte po prvý raz v roku 2005 a následne každý ďalší rok. Každý tréner pamäte je viazaný k tomu, aby v priebehu tohto týždňa usporiadal aspoň jednu osvetovú prednášku, ktorá je verejnosti k dispozícii zadarmo. Napríklad v roku 2007, kedy sa NTTP zameriaval výhradne na seniorskú populáciu, prebehlo v rôznych mestách v Českej i Slovenskej republiky 32 osvetových prednášok, ktorých sa zúčastnilo 1 656 osôb. V nasledujúcich rokoch sa cieľová skupina rozšírila, konali sa a konajú špeciálne profilované prednášky zamerané napr. na zdravú seniorskú populáciu, seniorov na určitom stupni kognitívneho zhoršenia, osoby produktívneho veku, manažerov, matky na materskej dovolenke, žiakov základných a stredných škôl, vysokoškolských študentov, rodičov detí s Downovým syndrómom, zrakovo a sluchovo postihnutých a mnohé ďalšie skupiny. V roku 2008 sa tak uskutočnilo na území nástupníckych štátov bývalého Československa celkovo 101 akcií s návštevnosťou 3 242 osôb. V nasledujúcom roku sa počet prednášok zvýšil len minimálne, na 115, zato stúpol počet záujemcov o ne na 3 974. Vďaka mediálnej podpore a rastúcej členskej základni ČSTPMJ sa v roku 2010 konalo už 162 prednášok, účasť na nich oproti minulému roku stúpila o tisíc záujemcov na celkových 4 922. Stúpajúci trend bol zaznamenaný i v nasledujúcom roku, kedy vo všetkých kútoch Čiech a Slovenska bolo avizovaných 179 prednášok a zúčastnil sa ich doposiaľ najvyšší a rekordný počet v histórii NTTP a to 5 356 osôb. Na tento rok nahlásili tréneri pamäte 172 svojich akcií na webe ČSTPMJ a v súčasnej dobe prebieha sčítavanie účasti.³

Sama autorka textu sa tejto akcie pravidelne zúčastňuje od začiatku svojho pôsobenia ako trénerka pamäte. Na mojich prvých dvoch osvetových prednáškach sa v roku 2009 zúčastnilo 61 osôb. V nasledujúcich rokoch bol pre záujem zo strany verejnosti podporený aj priaznivou odozvou na mediálnu propagáciu rozšírený počet prezentačných stretnutí v roku 2010 som na svojich akciách registrovala

¹ Dana Alliance for the Brain, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.dana.org/danaalliances/about/-úúpwatwedo.aspx>>

² Dana Alliance for the Brain, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <<http://www.dana.org/brainweek/calendar/>>

³ Výročná správa ČSTPMJ - interný materiál

102 osôb, v roku 2011 to bolo 98 záujemcov, a v tomto roku som na svojich prednáškach napočítala 212 účastníkov.

Národný týždeň trénovania pamäte, ale nie je jediným obdobím v roku, kedy majú interesi možnosť naučiť sa efektívne využívať skrytý potenciál svojich poznávacích a pamäťových schopností. Tréneri pamäte ponúkajú na internetových stránkach ČSTPMJ i samostatne množstvo kurzov prebiehajúcich počas celého roka v rôznych typoch zariadení a inštitúcií, ako sú napríklad rozličné zariadenia sociálnej starostlivosti, nemocnice, školy, materské a rodičovské centrá, knižnice, kluby seniorov, združenia ľudí s postihnutím, súkromné firmy a mnohé iné.

Samotná ČSTPMJ organizuje vždy na jar a na jeseň jeden či viacdenné kurzy špeciálne zamerané na ďalšie vzdelávanie trénerov pamäte a jednoduchové akcie určené nielen trénerom pamäte, ale i akýmkoľvek iným záujemcom. Tak boli v posledných rokoch usporiadané prednášky so zameraním na osvojenie si stratégie rýchleho čítania a učenia, na využitie mnemotechnických pomôcok v praxi či tvorbu tzv. mentálnych máp. Budúci týždeň, 30. 3. 2012 budú mať možnosť odborníci i laici absolvovať prednášku Dr. Elkhonoona Goldberga, významného amerického neuropsychológa, na tému Zdravé stárnutie versus demencia.¹

Česká společnost pro trénování paměti a mozkový jogging sa vo svojej základnej činnosti zaoberá oblasťou trénovania a posilňovania kognitívnych funkcií, ktorá je v celosvetovom meradle stále veľmi novou záležitosťou. Spôsob a intenzita s akou sa venuje propagácii nových techník a spôsobov poznávania a učenia sa jej zaistuje ojedinelé postavenie medzi vzdelávacími inštitúciami v česko – slovenskom priestore.

¹ Trénování paměti, 2012, [citované 22. 3. 2012]. Dostupný z: <http://www.trenovanipameti.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=7&Itemid=115&lang=cz>

ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

О. Н. Левина

Институт бизнеса и политики, г. Оренбург, Россия

Summary. The contradiction between the need of modern society in a creative personality and the willingness of students to the creative self-development is a priority in today's education system. The article discusses the prospects of creative self-development of students in terms of democratization and humanization of education. A key role in the process of self-development plays the motivation of the students. Creating the conditions affecting the students' creative self-development will generate in students the need for self-knowledge acquisition, cognitive development interests.

Key words: creative self-development; democratization and humanization of education educational environment; internal motivation.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» организационной основой государственной политики в области образования является федеральная целевая программа развития образования, которая осуществляется в тесной взаимосвязи с приоритетным национальным проектом «Образование». В 2010 году была завершена реализация федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы и утверждена новая на 2011–2015 годы. Результаты создали предпосылки для формирования ключевых идей национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Это школа, где воспитание нацелено на развитие творчества, поддержку талантливых детей, учащихся в условиях демократизации и гуманизации образования. Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения призван обеспечить получение качественного образования.

Одной из задач современной системы образования является поддержка талантливой молодёжи, культивирование творчества и постоянного самосовершенствования обучающихся. Решение данной задачи будет невозможным без создания педагогических условий, способствующих творческому саморазвитию учащихся. Поэтому цель педагогического коллектива и отдельного педагога – ввести личность ребёнка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя обеспечивать инструментарием саморазвитие.

Чаще всего внедряемая в школах система образования ориентирована на выдачу суммы знаний, установленных образовательными стандартами. В связи с этим для многих школьников процесс обучения становится неинтересным и принудительным. Результатом этого являются низкие показатели успеваемости и нежелание посещать школу.

В условиях нравственного кризиса и утраты ценностных ориентиров гуманизация процесса обучения будет способствовать саморазвитию творческой личности учащегося.

Одной из центральных проблем современной школы при организации образовательного процесса является формирование мотивации учения, начиная с момента поступления ребёнка в школу и на протяжении всего процесса обучения. Её актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, потребности к творческому саморазвитию.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания учителя оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие, а в дальнейшем саморазвитие личности учащегося. Учение – это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развёрнутом или свёрнутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировка в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы. Такое понимание учения как целостной деятельности противостоит представлениям об учении как совокупности, сумме отдельных психических функций – мышления, памяти, внимания и др. Главным для учения является не «протекание» этих функций, а участие ребёнка в активной деятельности: именно в ней решаются задачи развития личности данного ученика. Эта деятельность должна осуществляться способами, усвоенными учеником, доступными ему.

Выделяют приёмы формирования мотивации: обучение через воздействие на органы чувств; создание условий для положительных эмоций от результата познания (поощрение, положительный опыт, адекватная самооценка и пр.); удовольствие от результата (самоудовлетворение от конечного результата); самостоятельная постановка задач.

Повышение внутренней мотивации будет способствовать самостоятельному приобретению знаний учащимся, умению ставить цели, выбирать пути её достижения, прогнозировать результат, осуществлять рефлексию, готовностью к творческому саморазвитию. Без учёта внутренней мотивации учащегося и её развития мы всегда останемся на педагогике авторитаризма и насилия, какими бы призывами ни руководствовались, какими бы современными технологиями не пользовались.

На современном этапе особенно активный поиск ведётся в сфере гуманистически ориентированной психологии и педагогики (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, В. А. Петровский, В. А. Сластенин,

В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). При гуманистическом, личностно-ориентированном подходе учащийся рассматривается в качестве уникальной целостной личности, для развития которой необходимо создание определённых условий обучения. Это изменяет взгляд на обучение. Гуманизация процесса обучения выстраивает отношения между учителем и учащимися, способствующие реализовывать творческие начала каждого школьника. Учитель выступает не как информатор, источник специальных знаний, а как организатор такой среды обучения и воспитания, которая будет является доминирующим фактором развития личности ребёнка. Главная цель педагогического коллектива, отдельного педагога – ввести личность ребёнка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе сопровождать и стимулировать этот режим, формируя веру в себя.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000 г.
2. Левина О. Н. Создание педагогических условий для творческого саморазвития учащихся // Бизнес и политика в России: взаимодействие на современном этапе : материалы XII Межрегиональной научной конференции, Москва – Оренбург, 18 ноября 2011 года. – Оренбург : Скорпион, 2011. – С. 276.
3. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М. : Педагогика, 1983 г.
4. Новости образования в России. Об итогах деятельности Министерства образования и науки РФ за 2010 год и задачах на 2011 год // Ежемесячный научный журнал «Вестник высшей школы». – № 3. – 2011 г. – С. 88.
5. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : учеб. пособие / ГОУ ВПО "Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова", пед. ин-т. – М. : Компания Спутник+, 2007 г. – 100 с.
6. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М. : Интерпракс, 1995 г. – С. 288.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРАКТИКА СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

И. А. Левицкая

Филиал Кузбасского государственного технического
университета им. Т. Ф. Горбачёва, г. Междуреченск, Россия

Summary. In this article the problem of forming personality of future specialist-engineer, the role of technical university educational environment in this process, its characteristics are considered. The social-cultural environment of university is presented as complete structural unity of the several interconnected levels.

Key words: system analysis; educational environment; social-cultural environment; humanitarian environment; formation of the personality; educational systems.

Развитие творческого потенциала личности студента нельзя рационально понять только "изнутри" системы профессионального образования. Необходимо учитывать особенности среды развития в широком смысле.

Социокультурная среда – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Среда оказывается существенным условием развития личности; в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. Вот почему проблемы взаимоотношений человека и среды рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, социология и др.).

Образовательная среда есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности.

Многие исследователи при изучении социокультурной образовательной среды применяют теорию систем, подчёркивая, что человек рассматривается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях применяется общенаучная методология системного подхода (И. В. Блауберг, Т. Парсонс, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, и др.). В отличие от традиционных научных направлений, рассматривающих в основном жёстко детерминированные явления, реализующиеся в замкнутых системах, акцентируется изучение систем открытого типа, основными принципами существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти системы осуществляют постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой. Другой особенностью саморегулирующихся систем является возможность гибкой и недетерминированной иерархии структурных элементов, предполагающей информационно-энергетическую открытость и активность системы за счёт постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой.

Исследования показывают, что развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в её индивидуальном опыте. Педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который, в свою очередь, с определённого момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений, причём условием наиболее успешного развития будущего специалиста является обеспечение открытого взаимодействия (диалога) его в окружающей среде.

Системный анализ проблем взаимодействия среды и историко-педагогического процесса позволяет рассматривать различные интервалы времени (от коротких до длительных), в течение которых происходили изменения в мировосприятиях педагогов и студентов. Такие изменения могут быть непосредственно связаны со структурными преобразованиями в жизни общества, зарождением и развитием новых тенденций в культуре (науке, искусстве и т. д.), формирующих ноосферную среду как открытую систему. Взаимодействие личности с такой открытой системой может осуществляться как непосредственно, через органы чувств и соответствующие им формы познания, так и опосредованно, то есть через образовательные системы (образовательное учреждение, совокупности образовательных учреждений, педагогическую культуру и т. д.).

В широком смысле социокультурную образовательную среду можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней.

К глобальному уровню можно отнести общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети и др.

К региональному уровню (страны, крупные регионы) – образовательную политику, культуру, систему образования, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, средства массовой коммуникации и др.

К локальному уровню – образовательное учреждение (его микрокультура, микроклимат), ближайшее окружение, семью.

В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное окружение индивида. Именно это окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека.

Многие исследователи под образовательной социокультурной средой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации и т. п.

Вводя понятие "гуманитарная образовательная среда", исследователи рассматривают её как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Гуманитарная образовательная среда создаёт условия для развития интересубъективного процесса образования, актуальных преобразований субъективности.

Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности.

Библиографический список

1. Ахметова М. Н. Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное // Сибирский педагогический журнал – 2006. – № 3. – С. 30–36.
2. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 29–52.
3. Веряев А. А., Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: Наука, технология, практика. – Барнаул. – 1998. № 1 (4). – С. 3–12.
4. Вострокнутов С. И. Педагогические основы формирования гуманитарной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2009. – 39 с.
5. Крючков В. Г. Социально-культурная среда как детерминанта духовного развития личности : автореф. дис. ...канд. филос. наук. – М., 1991. – 26 с.
6. Кулюткин Ю., С. Тарасов. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
7. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – 800 с.
8. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997. – 444 с.

СООТНОШЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕГО И ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ

А. М. Авакян

Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Summary. In the article the author reviews the specifics between Verbal, general intellect and personal characteristics of the students. It is mentioned that connections with different level of expression have revealed between Verbal, general intellect and personal characteristics. Based on those, the author makes conclusion that developing different types of intelligence, we can develop various personal qualities.

Key words: general intellect; personal characteristics; verbal intellect; empathy; will power; personality accentuation.

Проблема изучения интеллектуальных и личностных качеств студента, а также их соотношения особенно важна на современном этапе реформ образования с точки зрения социальной адаптации, самопроявления и самореализации личности.

Цель нашего исследования – выявить у студентов 17–19 лет соотношение особенностей общего и вербального интеллекта с рядом личностных качеств, таких как сопереживание, сила воли, агрессивность, ригидность, личностная и реактивная тревожность, тип личностной акцентуации.

Задачей исследования являлось выявление уровня общего и вербального интеллекта, способности к сопереживанию, силы воли, агрессивности, ригидности, личностной и реактивной тревожности, типа личностной акцентуации, а также проведение их корреляционного анализа.

Во время исследования были использованы следующие методики: “Тест возрастающей трудности” /методика Равена/ [5], методика О. П. Елисеева “Самооценка эмпатических способностей” [2, с. 24], “Характерологические акцентуации личности и нервно-психологическая неустойчивость” по методике А. Карелина [4, с. 68–92], “Тест силы воли” по методике Р. С. Немова [3, с. 473–477], “16 факторный личностный опросник. Форма С” Р. Б. Кеттела [1, с. 232–265].

Субъектом нашего исследования являлись 112 студента (в возрасте 17–19 лет) Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна.

В процессе исследования были выявлены корреляционные связи между общим интеллектом и силой воли $R = 0,01$ $r = 0,246$, способностью к сопереживанию $R = 0,01$ $r = 0,285$, нервно-психической неустойчивостью $R = 0,01$ $r = -0,436$, направленностью $R = 0,01$ $r = 0,233$. По нашему мнению, связь с силой воли можно

объяснить тем обстоятельством, что интеллект используется с целью управления волевых процессов, а связь с сопереживанием проявляется, потому что, в сущности, мы имеем дело с теми же познавательными процессами – анализом, синтезом, оценкой, но уже на эмоциональном уровне.

Полученная нами отрицательная связь с нервно-психической неустойчивостью свидетельствует о том, что при условиях высокого уровня интеллекта нервно психическая неустойчивость управляется им. Мы полагаем, что связь с направленностью тоже закономерна, т. к. направленность формируется на основе интересов только у людей, имеющих оперделённый уровень интеллекта.

В группе 17–19 летних студентов $P = 0,05$ была выявлена отрицательная связь подлинности с общим и вербальным интеллектом, где $r = -0,213$. Фактически, два различных качества интеллекта связаны друг с другом отрицательными взаимосвязями. У испытуемых с высокими показателями общего уровня интеллекта, были проявлены низкие показатели вербального интеллекта. Мы полагаем, что причина в том, что в одном случае исследование проводилось с помощью рисунков, в другом – с помощью слов, а это обусловлено с работой разных частей головного мозга. Факторы общего и вербального интеллекта выражают различные виды интеллекта; первое выражает пространственное значение, а второе – вербальное. Правое и левое полушария мозга ассиметричны. Людям, мыслящим пространственными рисунками, трудно даётся вербальное, а у людей с преобладанием вербального мышления затруднено пространственное, семантическое, потому что семантическое обусловлено работой правого полушария головного мозга, а вербальное – левого.

Что касается выраженности связей между личностными качествами и В-фактором вербального интеллекта, то картина такова: выявилась отрицательная связь между силой воли личности и В-фактором вербального интеллекта, где $r = -0,237$ при надёжности $P = 0,05$. Отметим также, что сила воли, по существу, выражает внутреннюю готовность что-либо предпринять, ставить перед собой цель. Она не выражается вербальной стороной. Полученную отрицательную связь мы объясняем именно этим обстоятельством.

Корреляционные связи также были обнаружены между вербальным интеллектом и экстраверсией-интроверсией $P = 0,05$ $r = 0,277$, истероидным типом личности $P = 0,05$ $r = 0,274$, эксплозивным типом личности $P = 0,01$ $r = 0,423$, с фактором замкнутости-общительности $P = 0,05$ $r = -0,302$.

Очевидно, что вербальный интеллект соотносится с теми личностными качествами и типами, которые требуют внешних проявлений. Общий и вербальный интеллект соотносяся с различными характеристиками личностных качеств, следовательно,

можно утверждать, что формирование процесса личностных качеств обусловлено некоторыми особенностями интеллекта. То есть различные качества интеллекта являются условием формирования разных личностных качеств.

Итак, результаты исследования в сфере образования можно использовать следующим образом: определить, каким типом интеллекта обусловлены важные, первостепенные личностные качества в данной сфере деятельности, развить данный тип интеллекта, чтобы эти личностные качества развились или проблематичные качества урегулировались, отошли на задний план.

Библиографический список

1. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.- составитель А. Карелин. – М.: Экспо. – С. 414.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 560.
3. Немов Р. С. Психология. – Кн. 3. – М. : Владос, 2002. – С. 56–156.
4. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – Том 1. – М. : Владос, 1999. – С. 39–45.
5. Равен Дж. Цветные матрицы / Институт психологии и педагогики «Коррекция». – М., 1997. – С. 36.

ЛИЧНОСТНОРАЗВИВАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ

С. А. Белов

**Невинномысский государственный гуманитарно-
технический институт, г. Невинномысск, Россия**

Summary. The paper presents the characteristics of personal development pedagogical techniques that enable a new way to use the methodology of teaching science in the context of the educational process, specifically organizing harmonious personal development of students.

Key words: educational technology; personal development aspects; evaluation of the effectiveness of educational technology.

Сущность педагогических технологий выражается в том, что изменяется характер и способ образования. Наряду с развитием умственного потенциала учащихся происходит личностное развитие, т. е. сам процесс образования предполагает иную позицию педагога и учащегося в образовании: они выступают как равноправные участники образовательного процесса. Соответствующие личностноразвивающие педагогические технологии разработаны многими современными исследователями.

Так, в работах современных зарубежных и отечественных учёных и педагогов-практиков, ищущих нестандартные подходы к ор-

ганизации образовательного процесса, нашли отражение различные точки зрения на проблемы развития педагогических технологий. Они отражены в трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Ю. С. Брановский, П. Я. Гальперина, М. В. Кларина, И. Б. Котовой, В. С. Лазарева, В. Ю. Питюкова, М. М. Поташника, А. Г. Ривина, Н. Ф. Талызиной, Н. Е. Щурковой и др. Наиболее известные зарубежные педагогические технологии представлены в работах таких учёных, как Б. Блум, Д. Брунер, В. Гейс, В. Каскарелли, Д. Кэрролл, Д. Хамблин и др.

Существенный интерес представляют публикации последних лет Н. Г. Алексеева, А. В. Беляева, Е. В. Бондаревской, Ю. П. Ветрова, О. С. Газмана, Н. И. Иванова, В. А. Караковского, С. В. Кульневич, В. Т. Лисовского, Л. И. Маленковой, Л. И. Новиковой, Г. К. Селевко, Н. Л. Селивановой, А. Н. Тубельского, Г. И. Щукиной, И. С. Якиманской, Е. А. Ямбурга. В них исследователи анализируют современные образовательные технологии, предлагают практические рекомендации по проблеме воспитания личности современного учащегося.

Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского *an educational technology* – «образовательная технология». До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» всё чаще фигурируют в России работы, посвящённые проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Термин «образовательные технологии» подразумевает «определённую совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации познавательного процесса» [2, с. 15], то есть учебного процесса. Причиной такой неопределённости является то, что теоретиками педагогической науки термин «технология» стал использоваться применительно как к обучению, так и образованию.

Традиционно личностноразвивающие аспекты закреплены за педагогическими технологиями, охватывающими как процесс обучения, так и воспитания и развития. Технологии обучения, регламентирующие учебный процесс, нацелены на развитие познавательной сферы. А формирование и развитие мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой сфер и пр. личностных образований является сопутствующей целью, как бы само собой разумеющейся. Этому также способствует и активизирующий технологический подход к учебному процессу при разработке и реализации технологий обучения.

В системе личностно-ориентированного образования, призванного выполнять человекообразующие функции: гуманитарную, культуросозидательную, функции социализации и индивидуализации личности, по мнению специалистов, может найти применение

большинство современных педагогических технологий. Главное условие – реализация этих технологий должна обеспечивать функции личностно-ориентированного образования [1, с. 127].

Оценка эффективности педагогической технологии является многоаспектной. Концептуальная часть рассматривается с позиции новизны, альтернативности, гуманизма и демократизма, современности. Содержание образования в рамках технологии рассматривается с позиций современных теорий образования, принципов системности, идей развивающего обучения и социального заказа. В процессуальной характеристике, прежде всего, определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту обучаемых. Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

В связи с этим личностно-ориентированная парадигма образования актуализирует задачу построения личностноразвивающих педагогических технологий, способных инициировать процесс саморазвития и самореализации личности будущего специалиста, нацеленных на содействие расцвету возможностей человека во всех его проявлениях, на изменение мотивационного отношения личности к делу, к самой себе, к другим людям.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов-н/Д : Изд-во РГПУ, 2000.
2. Смирнова Н. В. Философия и образование: проблемы философской культуры педагога. – М. : Социум, 1997. – С. 15.

ЗНАЧЕНИЕ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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

Summary. The organization of space communication assumes that the students have properties such as positive thinking. In our view, it is necessary not only to create certain conditions in the education space, but also to prepare the actors to form their humanistic position through the acquisition of humanistic knowledge, skills, positive thinking.

Key words: positive thinking of students; humanistic position; educational space.

В современных политических и социально-экономических условиях общественного развития важной предпосылкой возрождения гуманистического начала в образовании и культуре становится гуманизация всего образовательно-культурного процесса. На первый план выдвигается задача подготовки специалиста, носителя современной культуры, где профессиональная подготовленность является лишь гранью его целостного бытия. Развитие общемировой тенденции гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса ставит задачу научно-практического обоснования создания гуманитарной среды и изучение её влияния на формирование специалиста XXI века.

Среда вуза – часть социальной макросферы, включающая условия, необходимые для обучения и воспитания специалиста в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта РА. Социокультурная среда вуза представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями. В рамках системного подхода, рассматривая гуманитарную образовательную среду, целесообразно ввести триаду среда-система-личность, сводя её к значимой смысловой триаде: познание-понимание-приятие. Важен такой фактор образовательной среды, как «образ жизни» вуза, его ценностно-смысловой мир, духовно-нравственные процессы. Гуманитарная образовательная среда в смысловом аспекте включает не только гуманитарную направленность вуза, реализованную в программе мировоззренческих установок вуза, но и личностно-центрированного образовательного процесса, предполагающего гуманистический потенциал и преподавателей, и студентов.

В. А. Козырев на основе анализа модели гуманитарных образовательных сред выделяет их самые важные компоненты по определенным структурам [2]. Образовательная структура:

- 1) ценностно-целевой – спектр образовательных и профессиональных целей, а также ценностных ориентаций обучающихся;
- 2) информационно-знаниевый – структурированная образовательная информация, которая должна служить основой формирования у студентов системы личностно значимых знаний;
- 3) технологический – разнообразные образовательные технологии, используемые в образовательном процессе;
- 4) результирующий – многообразие образовательных достижений, совокупность способов и форм этих достижений.

Структура межличностных взаимодействий: взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношения, общение.

В некоторых исследованиях особое внимание уделяется конкретному контингенту обучающихся с целью целенаправленного развития их потенциала. Так, Н. О. Гафурова выделяет следующие условия конструирования гуманистически ориентированной среды, развивающей одарённых учащихся [1]:

- внедрение личностно-ориентированного принципа образования;
- наличие многообразия содержания форм контроля, отвечающего принципам углубления, ускорения, системности, глобальности, интегрированности;
- существование возможности выбора учебной деятельности, её глубины и темпа;
- использование технологии рефлексивно-творческого обучения;
- присутствие партнерского стиля отношений в учебном процессе.

Смысловое поле гуманистически ориентированной образовательной среды включает в себя не просто обязательный комплекс составных элементов, в совокупности нацеленных на гуманизацию образовательного пространства, но и личностно-центрированный процесс, выявляющий в динамике сформированность готовности и гуманистической позиции субъектов.

1. Смыслообразующим фактором структуры гуманистически ориентированной среды служит освоение и трансляция гуманистических ценностей в процессе освоения предметной деятельности.

2. Принцип организации образовательной среды через проектирование и имплементацию силами субъектов образовательного процесса позволяет не просто представлять её как технологию опосредственного воздействия на личность, а как возможность управления процессом формирования и развития личности.

3. Образовательное пространство среды на содержательном уровне включает в себя качественные и подверженные эмпирическому исследованию количественные характеристики, которые интегрируются в единое целое, и в сущности составляют образовательный потенциал, раскрывающий через взаимодействие элементов путь к саморазвитию и самоактуализации. Обучающиеся и воспитательные воздействия в условиях, обеспечивающих действие средо-

вого механизма, дают мощный импульс к личностному и профессиональному росту.

4. В результате анализа функционально-образующих компонентов образовательной среды, влияющих на её организацию, был выявлен комплекс условий, обеспечивающих практическую реализацию:

а) анализ психолого-педагогических и организационных особенностей вуза и построение структурно-организованной модели гуманистически ориентированной среды;

б) учёт общечеловеческих и этнокультурных ценностей;

в) учёт социокультурных возможностей субъектов;

г) учёт психолого-педагогических возможностей для совместного творчества.

5. Исходя из существующих представлений о готовности к различным аспектам профессиональной деятельности специалиста, мы считаем целесообразным включить в структуру готовности студента к проектированию гуманистически ориентированной образовательной среды следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, контрольно-корректирующий, творческий.

6. В целях формирования гуманистической позиции был подготовлен проект гуманистически ориентированной образовательной среды с выделением уровней и характеристик, отражающих сформированность готовности субъектов к проектированию.

7. Конструирование модели гуманистически ориентированной среды позволяет эмпирическим путём изучить качества сформированности и осуществлять мониторинг.

8. Под готовностью субъекта к проектированию гуманистически ориентированной образовательной среды мы понимаем триединую систему, именуемую нами как гуманистическая позиция субъектов образовательного процесса, включающую в себя высокий уровень выраженности нравственно-ценностных свойств, динамику «Я-концепции», позитивное мышление и субъектное взаимодействие.

В организации учебных ситуаций необходимо стимулировать творчество, деловую поддержку, а контроль и оценку результатов должны предполагать направление и стимулирование самооценки и самоконтроля со стороны субъектов. В системе личностно-центрированной парадигмы в большей степени поощряется и активизируется самостоятельная работа студентов, что приводит к их самоорганизации. Такая постановка задачи способствует трансформации студента из объекта, который потребляет, в субъект, который воспроизводит в результате различного выбора студентами видов деятельности, требующих высокого уровня самоорганизации и самоуправления.

Пространство учебной деятельности целесообразно строить, руководствуясь общими методическими приёмами, предложенными К. Роджерсом. Организация пространства общения предполагает

наличие у студентов таких свойств, как позитивное мышление, коммуникативная культура и культура речи. В самом широком смысле позитивное мышление – это положительная оценка и отношение человека к миру, людям и к самому себе. Здоровьесберегающие элементы – это позитивные мысли и слова, позитивная установка на уровне подсознания и позитивные действия личностно-центрированного взаимодействия [3, 4].

Позитивное мышление – это процесс мышления на основе осознаваемых алгоритмов, способствующий здоровому функционированию психики, учитывающий психические особенности мышления и психо-эмоциональных процессов; умение рассматривать любые жизненные ситуации с позиций любви и душевной гармонии. Все люди делятся на две большие группы – тех, кто имеет негативное мышление, и тех, кто имеет позитивное мышление. Люди с негативным мышлением считают, что окружающий мир устроен неправильно. Что люди имеют больше недостатков, чем достоинств, что в будущем обязательно произойдет что-то плохое, что человек, который молчит и смотри на нас, думает про нас что-то плохое. Они считают, что любви нет, а есть только зависимость и расчёт, что не нужно к чему-то стремиться, потому что всё равно ничего не получится. Такие люди живут по законам негативного мышления, т. е. они отрицательно относятся к людям и окружающему миру, планируют неприятные события, предполагают плохие мысли в окружающих. Внешний мир и окружающие люди зеркальным образом отражают их самих. Люди, имеющие позитивное мышление, считают, что окружающий мир устроен по законам гармонии. Что в людях больше достоинств, чем недостатков, что в будущем обязательно произойдет что-то хорошее, что человек, который смотрит на нас, может либо думать о нас хорошо, либо вообще думать не о нас, а о своих делах. Эти люди считают, что любовь реальна, что если будешь стремиться к чему-то и много работать, обязательно этого добьешься [5].

В исследованиях М. Селигмана, К. Петерсона, Л. Баррет, Б. Лихта, К. Двек было убедительно продемонстрировано воздействие восприятия собственных успехов и неудач на успеваемость и эффективность в профессиональной деятельности. Было доказано, что студенты, имеющие более высокий уровень успеваемости, были склонны к оптимистическому объяснению негативных ситуаций в учебе, видя в них временные и нестабильные детерминанты. В то время как пессимисты склонны были рассматривать их как стабильные и глобальные, причинно обусловленные факторы. В результате они показывали даже более низкие оценки, чем предполагали результаты интеллектуальных тестов [8].

Исследования оптимистического мышления особенно актуальны в Армении, поскольку по результатам разных исследований население Армении показывает низкие показатели удовлетворённостью

жизнью, уровня счастья, психического здоровья, высокие показатели тревожности. В зарубежной психодиагностике для выявления наличия конструктивного, позитивного мышления используется множество различных шкал и тестов. В настоящее время единственно надёжной методикой, адекватно диагностирующей позитивное мышление, является Тест на оптимизм Л. М. Рудиной [6], который разработан на основе известного опросника атрибутивного стиля М. Селигмана. Целью нашего практического исследования явилось изучение позитивного мышления как основополагающей составляющей гуманизации образовательной среды, обосновывающей функционирование механизмов эффективности учебной деятельности. Мы провели исследование со студентами старших курсов различных факультетов РАУ. По результатам исследования было выявлено, что весьма оптимистичны в широком диапазоне условий – 4 %; умеренно оптимистичны – 19 %; промежуточное значение – 43 %; умеренный пессимизм – 22 %; весьма пессимистичны – 12 %. Результаты свидетельствуют о необходимости акцентировать внимание на организации реальных условий формирования и развития позитивного мышления студентов как ключевой составляющей гуманистически ориентированной образовательной среды вуза.

Организация личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования по принципу создания личностного пространства будет способствовать целостному развитию личности. На наш взгляд, необходимо не просто создать определённые условия в заранее обозначенном, спланированном и организованном образовательном пространстве, но и подготовить субъектов к формированию у них гуманистической позиции через усвоение гуманистических знаний, умений и навыков, позитивного мышления, чему в значительной степени будет способствовать различные инновационные учебно-профессиональные курсы и практико-ориентированные технологии.

Библиографический список

1. Гафурова Н. О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т, 1996. – С. 20 .
2. В. А. Козырев Гуманитарная образовательная среда: языковая культура : монография. – СПб. : РГПУ им. Герцена, 1999. – 107 с.
3. Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М., 1980.
4. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 1995.
5. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Рудина Л. М. Тест на оптимизм. Метод определения атрибутивных стилей : метод. пос. / под. ред. В. М. Русалова. – М., 2002.
7. Селигман М. П. Новая позитивная психология. – М. : София, 2006.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Володина

Карельская государственная педагогическая академия,
г. Петрозаводск, Россия

Summary. This article observes the problem of implementation of a humanistic setting of higher pedagogical education. It requires the appropriate contents of spiritual, moral and social components of culture, as well as cognitive, value and regulatory forms of its reflection in the process of professional and personal development of future teachers.

Key words: philosophy of education; aesthetic culture; dialogue; self-development.

Философско-методологическая рефлексия закономерностей личностного и профессионального развития студентов педагогического вуза опирается на интегральную область знаний – *философию образования*, которая позволяет осмыслить не столько заданные метафизические способности человека, сколько возможности его саморазвития в образовательном процессе. Идеи гуманистической философии образования, устремлённые на благо каждого человека, на создание гармонии в мире, являются основой гуманизации педагогического образования.

Образ выпускника педагогического вуза представляется как *образ интеллигента, “человека культуры”* – свободной, духовной личности, ориентированной на ценности мировой и национальной культуры, способной к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде. Для реализации гуманистической установки высшего педагогического образования целесообразно введение в его содержание духовного, нравственного и социального компонентов культуры, а также когнитивной, ценностной и регулятивной форм её осмысления в процессе профессионально-личностного развития будущего учителя. Интегративным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями.

Реализация культурологического подхода к педагогическому образованию способствует формированию *эстетической культуры* студента как его целенаправленное эмоционально-чувственное воспитание, самообразование и самовоспитание. Наивысший уровень формирования эстетической культуры будущего учителя проявляется в *эстетическом саморазвитии личности*. Эстетическое саморазвитие будущего учителя подразумевает его активность (художественность, экспрессивность), создание и анализ коммуникативно-эстетических,

оценочных, познавательных ситуаций и самовыражения, закрепление положительных результатов саморазвития в процессе профессионально-педагогической деятельности, эстетическую рефлекссию.

Культура как некая целостность, как гармония знания, творческого действия, чувств и общения проникает в само содержание профессиональной подготовки будущего учителя. *Гуманитаризация содержания педагогического образования* подразумевает выявление в учебном предмете общечеловеческих проблем и ценностей; создание междисциплинарных блоков, установление междисциплинарных связей, культурной рефлексии через диалог культур, чему способствует использование литературных текстов на занятиях по английскому языку. Гуманитаризация предполагает не противоречие, а взаимодействие гуманитарных, естественных и технических дисциплин. Гуманитаризацию не следует понимать в узком смысле – как увеличение числа учебных часов, выделяемых на гуманитарные предметы. Гуманитаризация образования в самом широком смысле – это формирование у молодого человека особой человеческой формы отношения к самому себе, к другим и к окружающему миру, к своей собственной деятельности, приобретение опыта эмоционально-ценностных отношений.

Герменевтически ориентированное педагогическое образование охватывает элемент саморегуляции, саморегенерации, скорректированности с духовной природой студента, проявляющийся через его пристальный взгляд на самого себя и окружающих людей. Такое образование учит будущего учителя *понимать* – вслушиваться, всматриваться, вчитываться. *“Понимающее” образование* проявляется в субъект-субъектных отношениях преподавателя и студента; они уравниваются в признании их творческих потенциалов. Понимание является результатом *многоуровневого диалога*, осуществляющегося в настоящем, прошлом и будущем, и *разнонаправленного диалога* между студентом и педагогом, студентом и его родителями, друзьями и т. д. *Диалогизм* подразумевает самоопределение в себе и для себя, а сопричастность к другому выражает *полифонизм (другодоминантный диалог)*. Понимание *душевного Я* другого предстаёт как очеловечивание его интересов, влечений; понимание *духовного Я* посвящает их абсолютными духовными ценностями: Истине, Добру и Красоте. В таком понимании доминирует не самопонимание, а *“другопонимание”*. Другопонимание ценнее, важнее чем самопонимание, так как истинно духовный мир человека характеризуется предпочтением другого себе, не утрачивая при этом своего Я.

Гуманизация педагогического образования выдвигает на передний план задачу обновления имеющихся технологий обучения, а также конструирование и внедрение новых технологий, способных преодолеть безличность, бессубъектность или, точнее, моносубъектность образования, его отчуждение от реальной жизни. Главным

является не столько передача знаний и развитие соответствующих умений и навыков, а развитие свободы мысли и духа студента педвуза, раскрытие его творческой индивидуальности, максимальную активизацию внутреннего мира студента и его мыслительной деятельности, обращение к его личностному опыту, пробуждение мотивов к учению и познанию, к самоактуализации и самореализации.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Э. Б. Гегамян

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

Summary. Nowadays humanization is one of the most important factors in constructing personal-centered education for students. Detailed analysis of the experience of humanistic learning at different levels of education and training in various contexts, some authors emphasize that the variety of teaching experience in different ways coming to the ideas of humanistic learning, suggests that this training is not a single method, but set of values, a special teaching philosophy is closely related to the personal way of human being. Within this system, that reflects psychological principles of learning, every person is considered from the position that indicates the importance of individual capacity for free choice and responsibility.

Key words: humanistic learning; teaching principle; humanization; teaching philosophy; personality; technology of education.

Характеризуя традиционное обучение как форму фронтального общения между преподавателем и учеником, продиктованного предписанной программой, представитель гуманистического направления в психологии Карл Роджерс показывает, что альтернативой этой практике может стать лишь ориентированная на личность учащихся гуманистическая практика. Исследуя различные аспекты гуманизации обучения, автор считает, что следует обратить особое внимание на анализ обстоятельств, затрудняющих работу преподавателя. А также на те элементы его личности и деятельности, которые представляют собой внутренние психологические ресурсы его труда, которые влияют на личностный рост учащихся, повышают их удовлетворённость учебным процессом, способствуют установлению положительного климата в общении. С этой позиции (философия гуманизма) выделяются две основные формы обучения: а) “бессмысленное” – безличностное, принудительное, интеллектуализированное, оцениваемое извне, направленное на усвоение значений и б) “осмысленное” – личностно-центрированное, свободное, самостоятельно иницилируемое, направленное на усвоение смыслов, обогащение личностного опыта. Гуманизация предполагает стимуляцию и фасилитацию осмысленного обучения. Подробно анализируя опыт гума-

нистического обучения на разных ступенях системы образования и в различных учебных контекстах, К. Роджерс подчёркивает, что многообразие педагогического опыта, разными путями приводящее к идеям гуманистического обучения, свидетельствует о том, что это обучение представляет собой особую педагогическую философию как совокупность ценностей, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. В эту систему ценностей входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в уникальности и значимости потребностей и мотивов каждой личности.

В современном мире, на фоне постоянно меняющихся требований к личности, необходимо перевести акцент с простого преподавания на осмысленное учение, организовать учебный процесс не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. Данное изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить методом внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ, методом совершенствования навыков, знаний и умений преподавательского состава. Действительная реформа обучения должна основываться на перестройке определённых личностных установок и стереотипов преподавателя, реализуемых в процессе межличностного общения с учащимися. Роджерс выделяет 3 установки: 1) истинность и открытость – предполагает способность свободной трансляции собственных мыслей и переживаний, 2) доверие и принятие – предполагает личностную уверенность в возможностях и способностях собеседника, 3) эмпатическое понимание – как видение внутреннего мира и поведения другой личности с её позиции. Наряду с перечисленными методическими приёмами автор выделяет такие, которые выступают в качестве средств обучения:

а) интерактивное обучение с сохранением условий физической и психологической доступности,

б) создание “обратных связей” между преподавателем и учащимся,

в) заключение индивидуальных “контрактов” с учётом интересов и потребностей учащихся,

г) стимуляция готовности и позитивных установок в отношении к гуманистическому обучению взамен авторитарному,

д) организация групп свободного общения в целях формирования гуманистических личностных установок [1].

В рамках общей образовательной системы гуманизация обучения требует определения общетеоретических позиций, рассматриваемых в ракурсе гуманистической психологии как проблема ценностей, свободы воли, идеала человеческой личности. При определении понятия ценность Ч. Моррис различает “действенную ценность”, которая проявляется в поведении как выбор реальных объектов и “знаемую ценность”, проявляющуюся в выборе символиче-

ских объектов. Личность в процессе социализации всегда перестраивает своё поведение в соответствии с ценностями и ожиданиями социума, и рано или поздно усваивает эти ценности. Поскольку эти усвоенные “знаемые” ценности могут не совпадать с ценностями личности, они оформляются как некая фиксированная система, в результате которой человек начинает испытывать недоверие к собственным переживаниям и оценкам, а также к своему опыту, который является важнейшей детерминантой его поведения.

Анализ проблемы ценностей с позиций гуманистического обучения приводит К. Роджерса к следующим предположениям:

а) присущий человеку ценностный процесс базируется на доверии к целостному Я, а не к отдельной его части,

б) эффективность этого процесса прямо пропорциональна открытости человека своему опыту,

в) открытость приводит к общности ценностей у всех людей,

г) общие ценности гуманистичны и конструктивны и связаны с совершенствованием и дальнейшей эволюцией человека и общества. К. Роджерс перечисляет ряд общечеловеческих ценностей: отказ от «фасадов» претенциозности, защищённости, лицемерности; отказ от любых внешних по отношению к Я императивов; отказ от соответствия чужим ожиданиям; позитивное оценивание и принятие собственного Я, самостоятельности, своих чувств и переживаний, открытости внешнему и внутреннему опыту. Общий вывод К. Роджерса заключается в том, что универсальные ценности действительно существуют. Однако они лежат не вне человека, не в какой бы то ни было присваиваемой человеком идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни. Поэтому их нельзя дать человеку. Можно лишь создать определённые условия для их полноценного развития [1].

Позитивные личностные изменения в системе гуманистического подхода определяются и объясняются свободой выбора. И если традиционное обучение старается контролировать поведение и сознание личности, превращая её в объект исследования и манипулирования, то гуманистическое обучение полностью опирается на гуманистические идеи о свободном проявлении воли, о доверии к целостному Я и всей совокупности опыта как инстанции, принимающей решения, делающей выбор и совершающей поступки. Но, несмотря на господство традиционного подхода, гуманистическое обучение как некая модель становится в наше время необходимостью. Целый ряд важных компонентов в системе образования неотделим от традиционного способа обучения. Это делает эту систему предельно консервативной. Можно перечислить основные причины такой консервативности: отсутствие “обратной связи” между системой образования и её потребителями относительно результатов работы этой системы, потребность современного общества в огромном чис-

ле конформистов, нежелание многих преподавателей расставаться с привычной иерархической структурой руководства, где доминируют отношения господства и подчинения [2].

В своей книге «Свобода учиться», на странице 307, К. Роджерс пишет: «Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, – это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Всё это в конечном счёте сводится к вопросу, который мы должны задать индивидуально и все вместе: осмелимся ли мы?».

Теоретические труды Роджерса, так же как и его практическая психологическая работа, ставят перед исследователями целый ряд весьма интересных и нерешённых проблем. Центральной в их числе является проблема развития личности в онтогенезе. Акцентируя в своих работах психологические условия фактически компенсационного развития личности взрослых, перешедшие впоследствии в область обучения и воспитания подрастающего поколения, автор ставит проблему закономерностей и условий развития “полноценно функционирующей личности” на разных этапах онтогенеза. С этим комплексом вопросов неразрывно связана проблема возрастной специфики психологической работы с учащимися, которая в итоге приведёт к необходимости гуманистической, личностно-ориентированной системы обучения.

Ещё одна не менее важная проблема – проблема устойчивости личностных изменений, наступающих в результате гуманистической психологической практики. Здесь следует обратить особое внимание на транситуационный перенос нового личностного опыта и на последствия личностно-центрированного обучения. Как любая теория, действительно стимулирующая прогресс науки и системы образования, гуманистическая теория ставит больше вопросов, чем даёт ответов, но она, несомненно, обладает достоинством высокой эвристичности. Такой подход является прикладной педагогической проекцией, в котором отражены представления об основных особенностях гуманистических инноваций в области обучения. Это, прежде всего, вопросы личностного развития учащихся, воспитательного эффекта обучения, соотношения традиционных и новаторских форм труда преподавателей. Гуманистическая теория отличается высокой прогрессивной направленностью и выступает против реакционных тенденций в науке, образовании, общественной жизни, против всех форм закрепощения, подавления и дегуманизации человеческой личности.

Библиографический список

1. Роджерс К. Свобода учиться. – Изд-е 2-е, перераб. – М. : Аспект-Пресс, 2010.
2. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения. – М., 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Е. В. Разина

**Международный инновационный университет,
г. Сочи, Россия**

Summary. This article describes the professional and personal qualities of the individual, the formation of which passes in the implementation of the psychological component of training lawyers.

Key words: psychological preparation; professional legal education; professional and personal qualities.

В качестве цели психологической подготовки будущих юристов в вузе выступает их профессионально-психологическая подготовленность к восприятию и учёту психологических аспектов юридической деятельности, к преодолению психологических трудностей на пути решения профессиональных задач. Дополняя специально-юридическое образование, психологическая подготовленность способствует развитию профессионально-личностных качеств студентов:

- профессиональные ощущения (повышенная чувствительность к профессионально важным признакам, звукам, запахам, к определению на ощупь температуры, чувствительность бокового поля зрения, чувствительность ночного зрения и др.);
- профессиональные восприятия (зрительные, слуховые, обонятельные и др.);
- профессиональная наблюдательность, профессиональная внимательность, профессиональная память. Имеется в виду повышенная способность к запоминанию фамилий, адресов, номеров автомашин, фотографий, словесных и иных портретов, деталей ситуаций, имеющих юридическое значение, слов, показаний, данных о разных лицах, сведений, хранящихся в материалах дела и т. п.);
- профессиональные представления (способность хорошо представлять в уме план местности, предстоящие действия и др.);
- профессиональное мышление (социальное, юридическое, следственное, оперативное, психологическое, педагогическое и др.);
- профессиональный артистизм (способность к перевоплощению, ролевому поведению и др.);
- профессиональная бдительность, готовность к неожиданному.

В основе перечисленных качеств лежит общий уровень их развития у конкретного человека. Однако при профессиональном развитии происходит значительное приращение к общим показателям

новых, приобретённых, конкретно профессиональных, улучшающих их проявления в деятельности [2].

Значимым компонентом образования будущего юриста является морально-психологическая подготовка. Она отражает способность юриста осуществлять свою деятельность в соответствии с нормами морали. Наличие осознанной потребности и умения соизмерять и осуществлять профессиональные функции с этическими требованиями.

Суммируя данные по видам и целям психологической подготовки будущих юристов, можно выделить следующие составляющие личностно-профессионального развития будущего юриста, которые должны быть сформированы в период обучения в вузе:

1) познавательная (когнитивная) активность. Это широкий кругозор, гибкое, творческое мышление, аналитический склад ума, прогностические способности, интуиция и т. д.;

2) организаторские способности (умение организовать собственную работу и совместную работу с другими должностными лицами);

3) коммуникативные способности (способность устанавливать эмоциональные контакты с различными участниками общения, способность понимать внутренний мир собеседника, способность к сотрудничеству, адекватная самооценка, чувство юмора и т. д.);

4) эмоционально-волевая устойчивость (стрессоустойчивость, высокая работоспособность, способность адекватно реагировать на различные события и т. д.);

5) высокий уровень профессиональной адаптации, связанный с нормативностью поведения юриста в сложных, в том числе и экстремальных ситуациях профессиональной деятельности (развитое правосознание, честность, гражданское мужество, принципиальность, добросовестность и т. д.) [1].

По сути, профессионально-психологическая подготовка юристов в вузе осуществляется в рамках профессионально-психологической деятельности, которая обеспечивает эффективность двух взаимосвязанных процессов:

– процесса успешной адаптации личности студента к специфическим требованиям профессионально-психологической деятельности;

– процесса успешной самореализации личности в условиях профессионально-психологической деятельности, в ходе которой происходит творческое преобразование самой юридической деятельности и творческое саморазвитие личности студента в контексте целенаправленного формирования своей профессионально-психологической подготовленности.

Библиографический список

1. Койчуева Ф. Х. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов юридического факультета : дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005. – 195 с.
2. Прикладная юридическая психология / под ред. А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ, 2001. – 640 с.

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ

Д. О. Гаспарян

Армавирская государственная педагогическая академия,
г. Армавир, Россия

Summary. The article on the basis of theoretical analysis reveals the contradictions in the theory and practice, training of lawyers, the necessity of constructing the training of lawyers in the context of culturological paradigm.

Key words: professional training of lawyers in the preparation of contradictions; cultural approach.

В последнее десятилетие отмечается увеличение численного состава специалистов в области юриспруденции, находящихся на территории Российской Федерации, за счёт вступления в них молодых специалистов. Создавшаяся ситуация объясняется открытием значительного числа юридических факультетов на базе различных вузов. Кроме того, указанный факт обусловлен повышением престижа юридической деятельности и сложившимися в обществе представлениями о материальном доходе юристов.

Как показывают полученные нами данные, уже с самого начала своей карьеры большинство юристов испытывают серьёзные трудности, связанные не только с отсутствием профессионального опыта, но и с неподготовленностью молодых специалистов к решению ряда коммуникативных, когнитивных и эмоциональных проблем, возникающих в ходе выполнения ими своих профессиональных функций. Это обусловлено следующим. В большинстве вузов акцент делается преимущественно на формирование знаний студентов в области правового регулирования, в то время как развитие его профессионально значимых личностных свойств, профессиональной культуры остаётся за пределами учебного процесса. Среди недостатков, свойственных деятельности юристов, наиболее распространёнными являются следующие: пассивность, несдержанность, импульсивность, недостаточно развитые коммуникативные и, в частности, речевые навыки, недостаточный учёт психологических аспектов взаимодействия с клиентами и пр. Личность юриста и особенности его деятельности всегда

привлекали внимание исследователей в области права. В работах отечественных юристов, наряду с вопросами правового регулирования юридической деятельности, рассматривались её этические и психологические аспекты, подчёркивалась значимость личностных характеристик, влияющих на эффективность труда. (А. Ф. Кони, В. Д. Спасович, Ф. Н. Плевако, М. А. Барщевский, Р. Гаррис, Л. А. Воскобитова, В. Р. Навасардян и др.).

В трудах отечественных психологов созданы методологические основы для анализа профессиональной деятельности в целом (А. Н. Леонтьев, Е. А. Климов, В. А. Бодров, А. В. Карпов и др.); рассмотрены особенности труда юриста и разработаны его обобщённые профессиограммы (В. Л. Васильев, А. М. Столяренко, Ю. В. Чуфаровский). При этом специфика их профессиональной культуры и требования, предъявляемые ею к личности специалиста, до настоящего времени остаются не до конца разработанными.

Всё вышеизложенное свидетельствует о наличии серьёзных противоречий в теории и практике профессиональной подготовки юристов, суть которых состоит в следующем.

Первое противоречие – практическое – заключается в несоответствии между требованиями юридического труда и уровнем реальной, прежде всего, профессиональной культуры будущего специалиста. Учитывая, что в системе российской юридической практики не предусмотрены адекватные механизмы разрешения этого противоречия, задачи совершенствования этого направления подготовки будущих юристов возлагаются на вуз.

Второе противоречие – теоретическое – состоит в том, что поиск эффективных способов и средств развития личностных параметров будущих юристов в процессе обучения в вузе предполагает выявление специфики профессиональной культуры юриста и педагогических условий, способствующих её формированию в период обучения в вузе.

Данные противоречия, имеющиеся в профессиональном юридическом образовании, обуславливают необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса, в полной мере отвечающих современным стратегическим ориентирам развития и правовой сферы и общества. В этом контексте актуализируется проблема, которая, по мнению специалистов, во многом определяет кризисное состояние человеческой цивилизации и приобретает всё большую остроту. Речь идёт о кризисе культуры, проявляющемся в заметном снижении уровня общей и личностной культуры, «размывании» культурных ценностей и норм, нарушении преемственности культур, напряжённости и даже конфликтности межкультурных взаимодействий.

Во многом эти негативные явления объективно обусловлены нарастающей динамичностью социальных процессов, вследствие

которой современный человек не успевает укорениться в культуре, стать её полноценным носителем, способным не только наследовать её и передавать следующим поколениям, но и преумножать. Однако в немалой степени ответственность за нарушение преемственности и целостности культурного процесса несёт образование, культурологические функции которого заметно ослабли за последние десятилетия в результате ориентации на прагматические цели.

Это и определяет актуальность проблемы усиления культурных функций образования в целом, и юридического образования в особенности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Шанько

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The paper updated the need for a system of high schools students from the Interior Ministry of the legal consciousness. The definition of justice and stands out the specific nature of this consciousness among workers of the Interior Ministry. Designated targets and objectives are supplemented by training in the direction of justice for the students.

Key words: awareness of the law students; training of students of universities of the Interior Ministry; humanization of vocational education.

При подготовке курсантов вузов МВД важно сформировать у них высокий уровень правосознания как регулятора правового поведения и правовых явлений. При этом необходимо исходить не только от объективной составляющей правового сознания, но и от сформированности личностных качеств индивида, поскольку именно их определённая совокупность представляет собой основу для реализации правового сознания сотрудников правоохранительных органов в процессе профессиональной деятельности и жизни.

В основе правового сознания лежит осознание правовых норм, которое является одним из феноменов социального познания, понимаемого как «познание социального мира обыденным человеком, непрофессионалом, познание им повседневной реальности своей собственной жизни» [1, с. 120; 3].

Бесспорным является то, что правовая норма живёт только благодаря её моральному, нравственному содержанию. Если моральное содержание исчезнет, правовая норма перестанет существовать. Соответственно, если человек нравственен, придерживается моральных законов, его правосознание будет развито, а поведе-

ние соответствовать правомерному. Таким образом, если в системе ценностей человека сформирована установка на соблюдение законности, следование нормам общества, то эта личность будет иметь довольно высокий уровень правосознания.

Следует пояснить, что в образовательных учреждениях системы МВД большое внимание должно уделяться личностно-профессиональному аспекту развития, в том числе развития духовно-нравственной сферы, влияющей на реализацию себя как профессионала в системе охраны правопорядка и защиты прав человека. Педагогические цели в вузах системы МВД ориентированы на гуманистические ценности, в них фиксируется результат изменения личностных качеств, влияющих на результат профессиональной деятельности. Именно этот аспект был нами выделен в качестве цели моделирования учебно-воспитательного процесса формирования правосознания у курсантов вузов системы МВД.

Данная цель соотносится с задачами развития у курсантов компонентов правосознания, обеспечение продуктивных изменений в мотивационных, когнитивных, эмоционально-волевых структурах личности, обуславливающих формирование правового сознания:

- 1) формирование мировосприятия и профессионального мировоззрения, основанного на осознании и интериоризации идей правового государства;

- 2) формирование системы знаний о правосознании, его роли в осуществлении избранной профессиональной деятельности, многообразии способов реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности, позволяющих сделать собственный выбор, имеющий в основе нравственное начало и базирующийся на идеях и принципах правового регулирования отношений;

- 3) коррекция личностной и профессиональной самооценки, формирование адекватного представления о себе как субъекте профессиональной деятельности;

- 4) формирование системы профессиональных ценностей и мировоззренческих идеалов, основанных на правосознании как устойчивой личностной позиции;

- 5) формирование мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, реализуемой с позиций толерантности.

Мы считаем, что в этой связи большую роль в формировании специализированного правового сознания будущих сотрудников ОВД играет идея гуманизации профессионального образования, ориентация в первую очередь на их личностное и профессиональное развитие.

Гуманизация профессионального образования выступает в качестве основного условия субъективного разностороннего развития личности, обогащения её культурно-творческого, интеллектуально-нравственного потенциала, роста её сущностных сил. Для этого

необходимо преодолеть существующий авторитарный стиль профессионального обучения курсантов и определить такую технологию подготовки, которая позволила бы поставить курсанта в центр образовательного процесса, перевести его с объектной позиции на субъектную. Эти преобразования могут реализовываться через культурологический, аксиологический, личностно-деятельностный, полисубъектный и индивидуально-творческий подходы к процессу развития правового сознания курсантов вузов системы МВД.

Библиографический список

1. Соловьева О. В. Современное правовое пространство: социально-психологические проблемы // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М., 2002. – С. 272–286.
2. Трусов В. П. Теория атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 139–157.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ХИМИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Т. Э. Вертинская, Н. И. Ляпунова
Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ),
г. Владивосток, Россия

Summary. New approaches for the formation of educational information environment in the chemical practicum are discussed. Principle changes didactic purpose labs and the nature of learning – cognitive activity of students are marked. The attention focuses primarily on self-learning, self-control, self-esteem in achieving the goals, the transition from external motivation to the moral and volitional self-regulation. Perspective and relevance of the restructuring of the educational process in an open developing tracing are emphasized.

Key words: educational information environment; organization of the chemical practicum; modular technology; self-learning; self-control; self-esteem; personality-developing learning; self-developing educational system.

В современных условиях, когда реформирование затрагивает все сферы общественной жизни, меняется и система инженерного образования. Всё большую актуальность приобретают вопросы гуманизации, формирования комфортной гуманитарной среды, развивающей личность учащихся и способности их к самостоятельному творческому решению профессиональных задач. На смену концепции непрерывного образования пришла концепция открытого, развивающего обучения. Главным в ней считается не результат, а процесс учения, ориентированный, прежде всего, на самообучение, самоконтроль и самооценку. Роль преподавателя заключается в создании психолого-педагогических условий для самостоятельного усвоения учебного материала каждым желающим и способным учиться.

По своей сути образовательная среда представляет собой систему, в которую включены следующие базовые элементы: обучающиеся, современный компьютер, информация, отображенная, исходя из социального опыта и задач развития обучающегося, компьютерные образовательные технологии.

Наиболее благоприятные условия для реализации на практике информационных образовательных технологий предоставляет методология системной организации учебного материала. А это вызывает необходимость перестройки его логической структуры из информационно-описательной в модульную, при которой каждый блок включает не только систему знаний, но и логические связи внутри неё.

Успешное решение такой задачи невозможно без поиска и внедрения новых синтетических форм и средств обучения. Наиболее интересны, по нашему мнению, занятия комбинированного типа, позволяющие устранить временное и методологическое “разграничение” составных частей познавательного процесса: восприятие, анализ, усвоение и закрепление материала.

Внедрение в учебный процесс таких занятий предполагает принципиальное изменение дидактических целей практикума – от иллюстративно-демонстрационного к системно-обобщающему. В свою очередь закономерно изменяются структура, содержание и методология химического практикума. Вместо традиционного набора лабораторных и практических занятий, закрепляющих отдельные учебные элементы и создающих в сознании студента пёструю мозаику, в практикум вводятся комплексные работы с широким информационным полем.

Увеличение информационного пространства достигается за счёт иной методики проведения занятий в практикуме. В ней должны органично сочетаться элементы лекционного изложения материала с использованием схем учебного материала, лабораторного эксперимента исследовательского типа и расчётно-графических заданий. С другой стороны, усвоение значительного потока информации обеспечивается специально созданными методическими указаниями, включающими графически структурированный теоретический материал, индивидуальные домашние расчётные задания, опыты, их результаты в таблично-графической форме и выводы.

Предлагаемая нами структура средств обучения соответствует сложившимся в педагогической психологии представлениям о структуре умственной деятельности и процессе усвоения. Этап восприятия информации и её предварительный анализ начинается дома при подготовке к занятию и продолжается в аудитории с помощью различных схем учебного содержания (блок-схемы, структурно-логические, конспект-схемы и т. д.). Следующий этап – построение гипотезы осуществляется самостоятельно. Выбор теоретического и экспериментального методов её проверки производится студен-

том при ненавязчивом, тактичном управлении преподавателем с помощью методических рекомендаций в ходе выполнения обучаемым индивидуального расчётного домашнего задания. Продолжение этой фазы деятельности происходит в лаборатории через эксперимент исследовательского типа по индивидуальному маршруту. Заключительная стадия – обобщение способа действия и перенос его на другие родственные системы реализуется в виде логического вывода или путём построения алгоритма действия.

Организация такого практикума позволяет активизировать мышление, разнообразить деятельность студентов, тем самым создавать положительную мотивацию, сочетать процессы обучения, самообучения и контроля. Решение такой задачи требует творческого подхода и высокого профессионального мастерства педагога.

САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ – ЭТО РЕЗУЛЬТАТ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ (НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В СУЗЕ)

Т. Г. Арзунян
Братский педагогический колледж,
г. Братск, Иркутская область, Россия

Summary. This article observes the problem of the teacher relations with pupil within the framework of modern. The changes in activity of pupil begin with changes and innovations in activity of teacher. The teacher must become the partner of the pupil in process of the education.

Key words: new FGOS; partnership of the teacher and pupil; changes in activity of pupil and pupil.

Преподавание обществознание в сузе отличается от школьного, но и здесь осуществляется внедрение ФГОС нового поколения. На мой взгляд, все новые требования можно поместить в одну фразу: переориентация образования с «давать готовые знания, умения, навыки, предлагать способы действия» на «самостоятельный поиск и выработку учащимися ЗУНов, способов действия и самостоятельное принятие решений». Осуществляя переориентацию обучения обществознанию, я сформулировала ряд принципов, которые позволили мне изменить отношение студентов к обучению с «пассивного» на «заинтересованное», на «формирование я-позиции».

Представляю эти принципы в ниже следующей таблице.

<i>Направления деятельности</i>	<i>Самоорганизация учителя</i>	<i>Самореализация учителя</i>	<i>Самоорганизация учащегося</i>	<i>Самореализация учащегося</i>
<i>Целеполагание</i>	Формулировка целей: для себя, для ученика, для совместной деятельности	Помощь в целеполагании учащимся	Выработка цели обучения в целом и цели конкретного занятия	Осознание, принятие и собственная переработка цели занятия
<i>Мотивация</i>	Ответить на вопрос: зачем я им это даю, к этому подвожу	Подвести учащихся к пониманию: зачем им это даёт учитель	Прогнозирование ситуаций применения усвоенного	Определение объёма нужных ЗУНов, способов действий
<i>Выбор доминанты образовательного процесса</i>	Не руководит, становится участником	Организация паритетного процесса познания	Главный, активный познающий <u>субъект</u>	Ориентация на свои нужды; учитель-советник
<i>Приобретение ЗУНов; формирование УУД и ОК</i>	Формирование условий; создание ситуаций действия (СД)	Совместная выработка; участие в ситуациях действия	Взаимодействие с учителем и другими учащимися; выбор позиции в СД	Усвоение согласно потребностям и возможностям; аналоговый перенос СД в жизнь
<i>Личный результат обучения</i>	Формирование позиции партнёра ученика	Понимание нужд учащихся, мобильность и вариативность обучения	Деятельность в противоположность получению	Преобразование и развитие личности

Гуманизация обучения – это длительный процесс. Смена позиций в обучении с «учитель-ученик» на «партнёры» даёт множество возможностей для учащихся и для учителя как профессионала, и как личности.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

С. В. Зенкина, Е. В. Леонова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of developing pupils' educational activity regulation skills. The author considers teaching possibilities of computer science to form regulatory universal educational activities and offers forms and methods of teaching based on psychological and educational characteristics of adolescents in studying computer science with students of the basic school.

Key words: computer science; regulatory universal educational activities; educational technologies.

Современное образование должно отвечать научно-познавательным, социально-экономическим, политическим, нравственным и культурным потребностям общества и личности. Сегодня особенно важно, чтобы экономическое и научно-техническое развитие шло на благо человеку, чтобы человек стремился и имел возможности для развития и всестороннего совершенствования на протяжении всей жизни, то есть решалась проблема гуманизации общества. Поэтому особенностью содержания современного основного общего образования является гармоничное развитие личности и организация самостоятельной учебной деятельности на основе готовности обучающегося к непрерывному образованию через овладение системой универсальных учебных действий.

Термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного усвоения нового социального опыта. При этом теоретические знания рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

Среди совокупности универсальных учебных действий особое место отводится регулятивным УУД. Формирование способности учащихся к самоорганизации и саморегуляции составляет важное звено в развитии самостоятельности и автономности личности, принятии ответственности за свой личностный выбор, обеспечивает основу самоопределения и самореализации. Регуляция (от латин. *regulo* – направляю) – это умение управлять своей деятельностью. Выделяют следующие из регулятивных УУД: постановка цели или целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и волевая саморегуляция [6, с. 9]. В то же время, целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и волевые усилия являются основными компонентами самоорганизации.

Проблема формирования саморегуляции и самоорганизации представлена в психологической и педагогической науке в различных аспектах. Анализ работ педагогов и психологов [1, 3, 4, 5], связанных с оценкой процессов саморегуляции и самоорганизации, показывает, что нередко именно низкий уровень саморегуляции, её конкретные дефекты лежат в основе неуспеваемости, различных трудностей, возникающих в учебно-познавательной деятельности. В традиционной системе обучения ограничивается именно та внутренняя активность, которая необходима для формирования общей способности к учению. В практике обучения основной школы продолжает сохраняться и преобладать традиционный, репродуктивный, инструктивный характер обучения, лишь частично обращается внимание на формирование отдельных компонентов учебной самостоятельности. Именно поэтому переход от традиционного информационного преподавания к современному развивающему обучению требует поиска и использования личностно-развивающих технологий.

Информатика как учебный предмет имеет большие возможности для развития саморегуляции и самоорганизации учебной деятельности учащихся. Обучение информатике позволяет формировать познавательную мотивацию, умение видеть проблемы и находить адекватные и рациональные способы их решения, самостоятельно получать и осваивать новую информацию, анализировать и оценивать её, а значит, способствует успешной самореализации личности.

Важная задача педагога – организация учебной деятельности школьников, полноценной и завершённой с точки зрения её психологической структуры. Это означает, что в структуре личностно-развивающего урока должны быть представлены все структурные элементы деятельности: потребности и мотивы, цели и задачи, способы и средства – и реализованы все её этапы: ориентировочный, исполнительский и контрольный. В рекомендациях по формированию регулятивных действий в основной школе [6] отмечается, что необходимым условием развития способности личности к регуляции и саморегуляции поведения, деятельности является общение, особая организация учебного сотрудничества ученика с учителем, с учителем и сверстниками. Наилучшим методом организации учебной работы школьников считается совместное планирование, осуществление, обсуждение и оценивание самостоятельной работы. Учитель должен планировать своё взаимодействие с учеником через: инициацию внутренних мотивов учения школьника, поощрения действий самоорганизации и делегирования их учащемуся при сохранении учителем функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости, использования групповых и коллективных форм работы. Необходимым условием развития дифференцированной, адекватной и рефлексивной самооценки учащегося является целенаправленное формирование действия оценки в учебной

деятельности в единстве мотивационного и операционального компонентов. Для контроля действий предлагается использование приёмов совместно-разделённой деятельности и взаимного контроля. В том смысле потенциал курса информатики огромен.

Специфика информатики как учебного предмета и организация учебного процесса с применением компьютера позволяет с успехом использовать на разных этапах урока: вводном (мотивационный этап), основном (этап приобретения новых знаний) и заключительном (рефлексивный этап) целый ряд современных образовательных технологий: интерактивный подход, эвристическое обучение, парное обучение, метод проектов и др.

Интерактивный подход в обучении подразумевает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Рекомендуется использование таких форм и методов обучения, как творческие задания, работа в группах, обучающие игры, изучение и закрепление нового материала в форме интерактивной лекции, с помощью видео- и аудиоматериалов, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», контрольные списки и является хорошей альтернативой традиционной образовательной технологии.

Способность к развёрнутому прогнозированию реакций компьютера или компьютерной программы на основе накопленного опыта работы с ними не может формироваться без предварительного или последующего обсуждения. Активно участвовать в анализе фактов и деталей ситуации, выборе стратегии, её уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции позволяет учащимся технология ситуационного анализа (case study), опирающаяся на субъективный опыт учеников [2, с. 136]. Основным фактором в дискуссии является степень её руководства учителем. Руководя дискуссией, он должен добиваться участия в дискуссии каждого ученика, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не её содержание.

Для интенсификации творческого мышления, формирования навыков планирования, контроля, коррекции, оценки при выполнении практических и лабораторных работ по информатике в основной школе также может быть применён такой негрупповой приём американского психолога Дж. Бродбента, как контрольные списки. Контрольный список представляет собой или список вопросов, на которые необходимо ответить в ходе анализа задачи, или список аспектов, выделение которых в проблемной ситуации может оказаться результативным, либо список приёмов решения, показавших себя эффективными при решении сходных задач [4, с. 262].

Система развивающего обучения может успешно функционировать при поисково-исследовательской учебной деятельности, которая начинается с формулировки для учащихся учебной задачи, требующей от них качественно нового понимания анализа ситуации и

своих действий. Изучение новых программных средств, проектная деятельность в различных программно-информационных средах способствуют формированию навыков самостоятельной деятельности. Содержание обучения и порядок его усвоения определяет сам учащийся, что приводит к самоуправлению познанием.

В заключение отметим, что овладение навыками самоорганизации и саморегуляции – это не только залог успешной организации учебной деятельности, но и успешного существования и самореализации в современном обществе. Умение планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации, ставить себе конкретные цели обеспечивает гибкость и адаптацию в стремительно меняющихся условиях жизни современного человека, способствует его развитию и саморазвитию, что соответствует основным задачам гуманизации образования.

Библиографический список

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. – М. : Просвещение, 2011.
3. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009.
4. Спиридонов В. Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем : учебное пособие. – М. : Генезис, 2006.
5. Толстых Н. Н. Тенденции изменения мотивации и временной перспективы российских подростков // Ребёнок в современном обществе. – М., 2007.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ФАКТОР САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Е. Т. Булгакова

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The article explains the potential of personal development educational tasks, which leads to university students to enhance their learning activities in the direction of increasing the share of self-sufficiency of the subject.

Key words: learning the task; activation; learning activities; individual characteristics.

Учебная задача как дидактическая проблема исследуется многими педагогами и психологами. Ей занимались Г. М. Афолина, Г. А. Балл, В. В. Давыдов, М. А. Данилов, С. Ф. Жуйков, Л. В. Занков,

А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская, М. И. Махмутов, Е. И. Перовский, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и другие. Эта проблема рассматривается как один из важных факторов повышения познавательной активности студентов, так как развитие мышления человека происходит, главным образом, в процессе постановки и решения задач.

В психолого-педагогических исследованиях определена структура самоорганизации учебной деятельности студента, которая предполагает следующие шаги: выделение себя из ситуации, её анализ, осознание наличного и желаемого состояния, выбор способа преобразования этой ситуации, т. е. осознать свою позицию субъекта по отношению к конкретной учебной ситуации, к усваиваемой учебной информации и способам её усвоения. Перечисленная структура учёными полноправно относится к учебной задаче, которая выступает одним из основных средств развития субъектной позиции студента и учебно-познавательного опыта в условиях учебной деятельности.

В работах Г. М. Афоной, Г. В. Беднягиной задача рассматривается в нескольких аспектах [1; 2]. Чаще всего она трактуется как ситуация, содержащая не только цели, но и те обстоятельства и условия, в которых они достигаются или могут быть достигнуты. Для нашего исследования интересна следующая трактовка задач на основе исследований А. Н. Леонтьева, Г. С. Костюка, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна, А. Ньюэлл и др.:

- задача как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия. Это определение основывается на понимании А. Н. Леонтьевым задачи как цели, данной в определённых условиях. Обучающие, развивающие задачи;
- задача как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным (задачи конкретных учебных предметов);
- задача как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным при условии, что субъект не обладает способом этого действия.

Определения отражают вариативность задач и существование двух взаимозависящих уровней учебной деятельности: репродуктивной и продуктивной. Поэтому подбор преподавателем соответствующих задач во многом определяет активность учебной деятельности студентов, которая в значительной степени обусловлена также их индивидуальными особенностями и направлена на целостное развитие их индивидуальных свойств:

- развитие составляющих интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах и типах, качества ума, познавательные

процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности);

– развитие составляющих мотивационной сферы (интеллектуальная и познавательная потребности, потребности в достижении и в общении, направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения);

– развитие составляющих эмоциональной сферы (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряжённости и повышенной тревожности);

– в волевой сфере необходимо развить целеустремлённость, самостоятельность в выполнении учебных действий;

– в предметно-практической сфере важно развить творческие способности в области теории и практики (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения, к анализу ситуаций и др.);

– в сфере саморегуляции необходимо вырабатывать независимость взглядов, суждений, подходов и т. п., свободу выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные процессы, развивать способность управлять своими состояниями, поведением.

Вот почему перед вузами стоит задача разработки и внедрения инновационных технологий, направленных на изменение характера образования, на формирование у обучающихся умений самостоятельно пользоваться активными методами познания и полученными знаниями.

Библиографический список

1. Афонина Г. М. Проверка знаний учащихся с помощью системы задач : дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 175 с.
2. Беднягина Г. В. Опора на жизненный познавательный опыт учащихся в процессе изучения нового материала : дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 156 с.

III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧИТЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Д. В. Игнатов

**Специальная общеобразовательная школа № 10,
г. Москва, Россия**

Summary. In the world a growth of quantity of children and teenagers with deviant behavior is observed. The article is devoted to the actual problem of formation social competences at pupils of a special comprehensive school of the open type by physical training and health-improving work.

Key words: social competences; health-improving work.

Специальная общеобразовательная школа открытого типа – учреждение, предназначенное для оказания образовательных услуг детям и подросткам с девиантным (отклоняющимся) поведением. Деятельность различных специалистов данного учреждения (учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, медицинских работников) направлена на повышение социальной компетентности воспитанников. На основе данных практического опыта рассмотрим некоторые возможности расширения деятельности учителя физической культуры в условиях школы открытого типа.

Взаимодействие со специалистами группы медико-социально-педагогического сопровождения

В соответствии с требованиями *медицинский работник* предоставляет учителю физкультуры сведения о группах здоровья воспитанников. С учётом данных сведений специалист дозирует физическую нагрузку учащихся на уроках физкультуры и на занятиях в рамках дополнительного образования. Данные о группах здоровья обновляются ежегодно, после диспансеризации воспитанников. По результатам последней диспансеризации 2012 года распределение воспитанников ГБОУ СОШ № 10 по медицинским группам следующее:

- основная: воспитанники I группы здоровья – 9 чел., II группы здоровья – 80 чел.
- подготовительная (воспитанники II группы здоровья, имеющие отставание в физическом развитии) – 8 чел.

- специальная (воспитанники III группы здоровья, для которых необходима отдельная программа занятий физическими упражнениями) – 1 чел.

В связи с появлением воспитанников, относящихся к специальной медицинской группе, в учреждении рассматривается вопрос о создании группы ЛФК.

В *социальной службе* аккумулируется информация о социальной, семейной ситуации воспитанников. Работа специалиста со вновь поступившими учащимися начинается с ознакомления с содержанием их личных дел. Учитель физкультуры регулярно получает от социальных педагогов оперативную информацию об изменениях, произошедших в социальной ситуации обучающихся. Такие сведения помогают педагогу на практике реализовывать принцип индивидуального и дифференцированного подхода к подросткам.

Пример. Дмитрий У., 1999 г. р., поступивший в ГБОУ СОШ № 10 в ноябре 2011 года в 6 класс, на первом же уроке привлёк внимание учителя физкультуры несоответствием между возрастом (12 лет) и уровнем развития эмоционально-волевой сферы, коммуникативных, учебных, поведенческих навыков.

Ребёнок не воспринимал инструкции учителя, постоянно находился в хаотичном движении, провоцировал вокруг себя конфликты. После изучения личного дела и беседы с социальным педагогом выяснилось, что семья не справляется с воспитанием Дмитрия. Мать оставила ребёнка в младенческом возрасте с отцом, мачеха не приняла пасынка. В семье применяются физические меры наказания. Расстройство психического развития у ребёнка осложнялось грубой педагогической запущенностью.

На фоне утомления у Дмитрия резко снижалась работоспособность, Периоды целенаправленной работы ученика ограничивались 10–15 минутами. В течение первых месяцев его приходилось постоянно держать за руку. На уроках физкультуры все учебные задания переводились в игровую форму и предъявлялись ребёнку индивидуально. Параллельно работу с Дмитрием и его семьёй проводили специалисты группы медико-социально-педагогического сопровождения (социальный педагог, психолог, дефектолог, логопед).

К середине учебного года у мальчика установились доверительные отношения с учителем физкультуры, общее состояние ребёнка улучшилось, началось формирование (и восстановление) некоторых школьно значимых навыков (соблюдать дистанцию, выполнять требования учителя, концентрировать внимание в течение 30–40 минут, формулировать свои просьбы). Дмитрий начал посещать бассейн, строить положительные отношения со сверстниками, делать первые попытки участия в командных спортивных играх.

Взаимодействие с учителями

Посещение уроков. Как правило, посещение уроков с ознакомительной целью происходит в начале учебного года. Присутствуя на уроке, учитель физкультуры визуально наблюдает изменения, произошедшие с учениками за летний период, получает первое представление о новых учащих, об их возможностях работы в команде, уровне сформированности учебных навыков и т. д. Результаты наблюдений обсуждаются с учителем сразу после урока, индивидуально. Материал наблюдений помогает наметить стратегию работы с учащимся. Посещение уроков возможно только с разрешения и по предварительному согласованию с учителем. В целом данная форма работы способствует установлению более тесного контакта учителя физкультуры с другими учителями-предметниками.

Посещение открытых уроков. По приглашению заместителя директора по УВР учитель физкультуры посещает открытые уроки, проводимые в школе, участвует в их обсуждении. Посещение открытых уроков является полезным с точки зрения знакомства с опытом работы коллег, изучения потенциала учеников в процессе коллективной деятельности и т. д.

Проведение совместных уроков физкультуры. В условиях школы открытого типа сложно организовывать спортивные соревнования команд, занятия по игровым видам спорта в рамках урока вследствие невысокой наполняемости классов (8–12 человек). Данная проблема учитывается при разработке расписания уроков: оно составляется таким образом, чтобы один день в неделю в школе параллельно работали со своими классами два учителя физкультуры. В этот день они имеют возможность объединять классы для составления полноценных команд, организации соревнований между классами.

Пример. Традиционным стало в СОШ № 10 проведение совместного урока в 8 и 9 классах в 1 четверти учебного года по теме: «Беговые эстафеты на 15 метров. Учебно-тренировочная игра в волейбол». Как правило, у воспитанников остаются яркие воспоминания от данного занятия, они долго обмениваются впечатлениями. В процессе совместного урока дезадаптированные подростки получают возможность отрабатывать модели социально приемлемого поведения, новые механизмы коммуникаций.

Проведение интегративных уроков. Предметно-классно-урочная система обучения предполагает предъявление ученикам обособленных знаний по каждому предмету. В результате у учащихся возникает фрагментарное представление о мире и его законах, где всё существует как бы само по себе. Особенно актуальным данное положение является для воспитанников школы открытого типа. У большинства из них нарушена целостность восприятия, не сформированы мыслительные операции, низкий познавательный интерес.

Так возникла идея проведения интегративных уроков, т. е. объединения знаний разных наук об одних и тех же явлениях. Межпредметные уроки требуют специальной подготовки и проводятся в ГБОУ СОШ № 10 с участием учителя физкультуры 1–2 раза в год.

Пример. Интегративный урок в 10 классе по введению теоретических знаний по анатомии в практическую часть урока физкультуры. Тема: «Развитие мышечной системы человека средствами физической культуры».

Цели:

1. Соединить опыт воспитанников и теорию понимания учебного материала.
2. Учить применению теоретических знаний в практической жизни, в конкретных жизненных ситуациях.
3. Формировать положительный имидж здорового образа жизни.

Педагоги во время урока взаимодействуют на паритетных началах, с равным долевым участием каждого. Рассказ учителя биологии о мышечной системе человеческого тела подкрепляется демонстрацией физических упражнений с участием различных групп мышц. Данные упражнения выполняются учащимися под руководством учителя физкультуры. Учитель биологии сопровождает показ объяснением, какая группа мышц принимает участие в том или другом упражнении. В заключительной части урока педагоги совместно с учениками обосновывают привлекательность здорового образа жизни, необходимость рациональной организации учебной и досуговой деятельности. Учитель физкультуры демонстрирует, какие упражнения, развивающие определённые группы мышц, необходимы для построения красивого человеческого тела.

Образовательно-воспитательное значение таких уроков велико. Подростки учатся наблюдать, сравнивать, переносить знания из одной области в другую, воссоздавать более широкое, целостное представление о предмете изучения. Повышение познавательного интереса обусловлено новизной формы преподнесения учебного материала. В целом интегративные уроки приближают процесс обучения к жизни, что способствует повышению социальной компетентности учащихся.

Представленный материал апробирован на практике в течение 7 лет. Поиск новых форм и приёмов работы учителя физкультуры направлен на повышение реабилитационного потенциала физкультурно-оздоровительной работы в условиях школы открытого типа.

Библиографический список

1. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему ученику. – М. : Ось-89, 2005. – 96 с.

2. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
3. Матвеев А. П., Назаркина Н. И. Преподавание физической культуры в общеобразовательных учреждениях города Москвы : методические рекомендации для учителей физической культуры г. Москвы. – М. : Издательство «Московские учебники», 2008. – 112 с.
4. Психологическое обеспечение охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних / под ред. С. А. Беличевой. – М. : Редакционно-издат. центр консорциума «Социальное здоровье России», 2003.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ

О. И. Макогон

**Средняя общеобразовательная школа № 15,
г. Нижневартонск, Россия**

Summary. The formation of competent, multiple personality – is an important task of the school. A special role is played by the project activity. Using this method in class technology, we can develop the following competencies: social – labor, educational and informative, general culture

Key words: competence; method for projects; formation.

Задача формирования компетентной личности приобретает сегодня не только теоретический, но и практический смысл. Это было и остаётся одной из важнейших задач обучения и воспитания.

Эффективность работы школы в настоящее время определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует личность школьника, готовит его к познавательной и общественно-трудовой деятельности. Задача развития возможностей школьников, воспитания в них новаторского отношения к труду всё больше и больше овладевает педагогическим сознанием учёных и учителей. На это ориентирует и программа технологии.

Особая роль в формировании компетентной личности, способной в будущем к высокопроизводительному труду, технически насыщенной производственной деятельности, отводится урокам технологии. Активизация творческой познавательной деятельности учащихся зависит в большой степени от методов обучения, которые использует учитель на этих уроках. Педагогическая ценность метода определяется не столько внешней формой его выражения, сколько внутренней, раскрывающей творческие возможности развития личности ребёнка на уроке. В последнее время педагогической общественностью широко дискутируются вопросы «педагогики сотру-

ничества», «педагогике сотворчества». Речь идёт об активной позиции учителя и ученика в едином стремлении к достижению благой цели – всестороннего гармонического развития личности.

В методической литературе приводятся примеры проблемных ситуаций и поисковых заданий, которые можно использовать на уроках технологии. Но я заметил, что метод «срабатывает», выполняет свою функцию только при определённых условиях. Учитель ставит проблему, ученик должен захотеть её решить. А если он не принимает эту задачу, то и проблема не реализуется. Нет совместной деятельности – «сотрудничества», «сотворчества», нет движения личности вперёд.

Для формирования компетентной личности школьника я стараюсь использовать все методы, которыми располагает современная дидактика.

При выборе методов обучения я ориентируюсь на те, которые стимулируют познавательную и практическую деятельность учащихся, расширяют у них политехнический кругозор, формируют практические умения, содействуют становлению творческой личности. В образовательной области «Технология» наиболее продуктивными я считаю проектные творческие технологии обучения. В процессе проектной деятельности учащиеся развивают свой творческий потенциал и усваивают основополагающие закономерности построения современных технологий.

Метод проектов – это дидактическое средство, которое способствует формированию навыков целеполагания и позволяет учащимся находить оптимальные пути достижения сформулированных целей при соответствующем руководстве со стороны педагога. Я его применяю и при коллективной, и при индивидуальной работе учащихся. При дидактически правильном использовании метода в полной мере реализуется развивающая и воспитывающая составляющие учебного процесса. Формирование устойчивого интереса у учащихся к данной форме учения является обязательной педагогической задачей, которую я стараюсь решить. Навыки ученического самоуправления, формируемые и совершенствуемые при коллективных формах деятельности, создают предпосылки для максимального использования умственных способностей каждого учащегося, позволяют проявить ему свою неповторимую индивидуальность на отдельных этапах деятельности. При этом учащиеся сами определяют круг возможных проблем для индивидуального и коллективного решения возникающих проблем. Целесообразно знакомить учащихся и с индуктивными, и с дедуктивными способами разрешения проблем. Решение проблем методом восхождения от абстрактного к конкретному может рекомендоваться как более предпочтительное. Установление различных аналогий тоже является эффективным средством поиска принципиально новых решений. Главнейшей задачей является все-

мерное повышение технологической грамотности учащихся. Технологии проектирования (в том числе и собственной деятельности) лежат в основе метода проектов, поэтому учащиеся в первую очередь должны быть ознакомлены с основными стратегиями проектирования. Важно сформировать у них устойчивый интерес к технологическому творчеству, которое способствует пониманию структуры и состава технологического процесса в обобщённом виде и обеспечивает перенос усвоенных знаний в самые разнообразные ситуации. Уровень самостоятельности (изобретательской активности) учащихся можно учитывать аналогично коэффициенту трудового участия. Идеальным педагогическим вариантом можно рассматривать деятельность учащихся по методу проектов, когда она согласуется с индивидуальными мотивами и потребностями ученика, что в реальном педагогическом процессе трудно осуществимо. Но такую возможность учащимся следует предоставлять хотя бы эпизодически, например, методом проектов создать необходимое для ученика учебное оборудование, приспособление и т. п. Дидактическая система обучения предусматривает широкое использование в процессе учения эвристических и исследовательских методов, которые должны удовлетворять созидательные потребности учащихся.

Учитель разрабатывает ясные и понятные как для него самого, так и для учащихся цели и задачи обучения (учения) на каждом конкретном этапе учебного процесса. Контроль и самоконтроль обеспечивают эффективность освоения необходимых знаний. Образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения в комплексе могут быть реализованы на фоне высокой эмоциональной активности учащихся.

Школьники действуют на основе положительных установок, они способны к переживанию и сопереживанию успехов и неудач. Посредством метода проекта мне удаётся установить прочные связи между теоретическими знаниями учащихся и их практической преобразовательной деятельностью.

При использовании метода проектов возникает явно выраженное противоречие между необходимостью повышать общеобразовательный уровень учащихся и их личными потребностями и интересами. Я разрешаю учащимся выбирать задания, моделирующие интересующие их жизненные ситуации, но при обязательном условии согласования целей проектной деятельности со структурой образовательной программы.

Метод проектов – это система обучения, в которой обучение реализуется посредством планирования (проектирования) и делания. Педагогическая технология «Метод проектов» является открытой и, развивающей системой, которая может совершенствоваться на основе учёта передового педагогического опыта.

При всех вариантах построения учебного процесса я обращаю внимание учащихся на следующие понятия:

- основные сведения о проектировании;
- методы проектирования;
- личностные (человеческие) факторы проектирования;
- технология проектирования;
- художественное проектирование;
- технология оценки предложенных проектов.

Важная проблема для меня – показать учащимся творческое содержание интересующих их профессий, так как школьники должны осознавать необходимость социального творчества во всех сферах трудовой деятельности. Поэтому при проведении уроков большое внимание уделяю профессиональному самоопределению детей. В настоящее время в условиях конкуренции к личности труженика и его творческому потенциалу будут предъявляться всё более высокие требования. Преподавателю важно знать творческое содержание конкретных профессий и хорошо представлять творческую составляющую процесса профессионального самоопределения.

В последнее время всё чаще высказывается идея о том, что ученик должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе, чтобы оправдать социальные ожидания нашего государства о становлении нового работника, обладающего потребностью творчески решать сложные профессиональные задачи.

В Концепции модернизации Российского образования и Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве приоритетных направлений обозначен переход к новым образовательным стандартам. Они, в свою очередь, подразумевают вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Одним из условий решения современных задач образования является формирование ключевых образовательных компетенций учащихся, таких, как:

- Ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

Чтобы правильно решать задачи развития компетенций в процессе обучения, надо помнить: с какой бы степенью самостоятель-

ности ни осуществлялась познавательная деятельность ученика, какой бы характер она не носила, она всегда была и будет производной, зависимой от деятельности учителя, то есть ведомой, а деятельность учителя – организующей, ведущей.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : ООО «Мир книги», 2001.
4. Ученик в обновляющейся школе : сб. научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2002.

РОЛЬ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Н. А. Кузьмина
Югорский государственный университет,
г. Ханты-Мансийск, Россия

Summary. The article deals with the modernization of the educational process aimed at establishing competence of graduates of educational systems. It discusses the ways of optimizing education, adequate traditional values of Russian culture and contemporary social and technological requirements. Student's portfolio is a means of humanizing the competition during the development of the profession.

Key words: humanization of education; key competences; professional portfolio.

Современный этап модернизации образования будет успешным только при условии адекватного гуманистического целеполагания, предусматривающего в качестве идеальной модели позитивную и личностно-комфортную социализацию на основе уважения человеческого достоинства каждого учащегося (ребёнка в ДОУ, школьника, студента, слушателя дополнительного образования, т. п.) в процессе достижения академической успешности.

Необходимым условием для инновационного развития, очевидно, является разрешение насущных проблем образования, имеющих системный характер. Опубликованные данные и аналитические отчёты нередко показывают, что российские учащиеся, оканчивая основную школу, превосходят своих зарубежных сверстников

из большинства развитых стран мира в умении воспроизводить знания и применять конкретные алгоритмы. Однако они значительно отстают по уровню сформированности так называемой функциональной грамотности, включающей читательскую компетентность, математическую и естественно научную грамотность (см., например, результаты международного исследования PISA в 2000–2009 гг.).

Программа модернизации образования выявляет основные вызовы современности, заставляющие принимать кардинальные меры для усовершенствования образовательных процессов, как в самом широком смысле, так и в смысле конкретных подходов, систем и технологий. Ключевыми названы следующие вызовы:

- кризис традиционной модели детства;
- утрата формальным образованием монополии на образование и социализацию;
- разрушение корпуса всеобщих культурных образцов наряду с культурной неоднородностью российского общества, а также становление нового технологического уклада, требующего сосредоточить основное внимание не на объёме или глубине знаний, умений и навыков, а на функциональной компетентности субъектов образования.

Предлагаемый в качестве современной альтернативы архаичному российскому образованию так называемый «инновационный сценарий» развития образования «опирается на заинтересованность семей в развитии потенциала детей и предусматривает стимулирование их активности и инвестиций в сферу неформального образования и социализации. При этом под инвестициями следует понимать не только финансы, но и нематериальные ресурсы (внимание, личное время, активность), которые родители уделяют образованию и социализации детей. Усиление спроса семей на сферу неформального образования и социализации будет обеспечено, в том числе, за счёт запуска механизмов «конкуренции» между семьями за «успешность» ребёнка».

Вместе с тем чрезвычайно важно учитывать закономерности, выявленные в культурантропологических исследованиях, убедительно показывающих, что именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе. Культура предписывает свои нормы поведения для мужчин и женщин, в том числе – особенности родительно-детских отношений, являющихся основой воспитания (М. Мид, Р. Ронер, др.). В общем виде выделяют два полюса воспитания: воспитание уступчивости (послушания, ответственности, заботливости) и воспитание самоутверждения (стремление к достижениям, самостоятельности, независимости).

Однако, если многие западные культуры, например, американская, транслируют последующему поколению принцип конкурентной борьбы, состязательности, то соответствующее семейное воспитание чаще всего – воспитание самоутверждения, а значит – индиви-

дуализма, умения адаптироваться в отношениях доминантности-господства, а нередко и принятия эгоистичности и прагматичности как неизбежного результата социализации. Японская культура чаще всего определяется исследователями как «пограничная» между западным и восточным векторами. Ей присуще сочетание воспитания уступчивости, дисциплинированности и стремления к достижениям, но не столько и не только личным, сколько к так называемым корпоративным достижениям (в самом широком смысле).

С этой точки зрения русская культура – скорее, все-таки культура воспитания уступчивости, общинная, коллективистическая культура. Необходимо находить такие формы и методы развития принципа соревновательности и конкурентности в процессе образования и социализации, которые не противоречили бы характерным для этноса особенностям инкультурации подрастающего поколения. Традиционные особенности родительско-детских отношений и принципы воспитания отражены, например, в русском фольклоре и классической литературе и культуре: «скромность украшает человека», «терпение и труд всё перетрут», «по одежке протягивай ножки», а также: «быть знаменитым – некрасиво...». Немаловажное значение имеют традиции пацифизма, принцип «непротивления злу насилием» и т. д. и т. п.

Одним из таких механизмов, способствующих формированию правильного с точки зрения вызовов современной среды и в то же время адекватного традиционным ценностям русской культуры принципа состязательности могут рассматриваться разнообразные формы регистрации учебных, социальных и общекультурных достижений. Например, портфолио, отражающие результаты личных достижений, значимых как для самого субъекта деятельности, его личной образовательной и профессиональной карьеры, так и для сообщества (семьи, школы, университета, производственного коллектива, т. п.).

Университет является тем культурным пространством, в котором возможно не только осмысление человечности, но и её защита. Устремленное в будущее поведение человека, – писал Отто Больнов ещё в середине прошлого века [2], – не может начинаться с нулевой отметки, оно должно разворачиваться во взаимодействии с наследием предков, в том числе – в смысле сохранения гуманистического мировоззрения. На наш взгляд, представления О. Больнова актуальны и для нашей действительности в целом, в том числе – в сфере образования. Угроза человечности заключается, по мысли автора, в трёх основных моментах.

Первый – это переоценка внешнего успеха как символа достижений. Работа без отдыха и личностно-значимого досуга, когда в жертву ей приносится и сам человек, и его близкие, и возможности духовного роста, не способствует развитию человечности. В значительной степени это относится к профессиональному образованию,

ведь именно активная личностная и социальная позиция студента позволяет ему максимально развить, сохранить и выразить себя.

Второй момент – необходимость постоянного внутреннего сопротивления тем силам, которые стремятся «растворить человека в общей массе». Обезличивание – не гуманно, но опасность его всегда существовала в традиционных массовых образовательных системах. Именно поэтому защита внутреннего пространства каждого человека, является вторым требованием, которое необходимо для гуманизации образования.

Но самое сильное разрушение гуманности, по мнению философа, лежит в обесценивании человека до простого объекта, основанное на технико-организаторском мышлении как таковом, когда человек становится «ресурсным обеспечением» процессов. То, что человека рассматривают как средство для достижения своих целей, совсем не ново, более того, в определённой степени так поступает каждый, пытаясь манипулировать окружающими в своём наивном эгоизме. Ещё чаще так поступает начальник-технократ по отношению к подчинённым.

Поэтому важнейшая часть гуманизации современного образования, в том числе, университетского – это содействие формированию у студентов внутренней потребности и готовности уважать чувство собственного достоинства каждого человека, начиная с самого себя. Это подразумевает, в свою очередь, формирование компетенций адекватно оценивать свои внутренние резервы и потенциальные возможности и не зависеть при этом от таких ложных ориентиров, как престижность, доступность, неумение разобраться в самом себе и анализировать собственную образовательную траекторию, и др.

Большая часть студенческой жизни приходится на период, который характеризуется не только развитием физических, интеллектуальных и духовных способностей человека, но и стремлением к совершенствованию в выбранной профессии. Профессиональная деятельность (и специальная подготовка к ней) будет гуманной по отношению к своему субъекту, если она позволяет личности наиболее полно раскрыть свой потенциал, создаёт возможности для самовыражения, применения своих способностей, проявлений творческого подхода.

Одним из способов реализации профессионального творческого потенциала зрелой личности является работа над созданием своего профессионального портфолио, особенно на этапе активного освоения выбранной профессии. Характерной особенностью такого портфолио является добровольность его наполнения, творческий подход студента, самостоятельный отбор материала, которым будет заполняться портфолио. С помощью профессионального портфолио студент может показать все свои профессиональные навыки и умения, раскрыть свой развивающийся профессиональный потенциал. Очень важным представляется и тот факт, что в нём можно увидеть

отражение процессов становления личности и особенности профессионального роста.

В Югорском госуниверситете проведено исследование процессов развития профессионального потенциала студентов средствами создания портфолио.

В исследовании принимали участие 40 человек в возрасте от 20 до 25 лет, студенты разных курсов очного отделения и выпускники вуза.

Мы рассматривали особенности профессионального самоопределения студентов и проводили сравнительно-сопоставительный анализ профессионального выбора студентов с их способностями и возможностями. Для этого было проанализировано выбранное студентами направление в профессии и результаты исследования по методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник»[1].

Анализ полученных данных показал, что 19 участников исследования из 40 верно выбрали свою дальнейшую профессию, тогда как у 21 участника выбор не совпадает (или в определённой мере не совпадает) с желаемым направлением деятельности.

На выбор профессионального пути в той или иной степени влияет много факторов, таких, как желание самого студента приобрести ту или иную профессию или желание его родителей видеть своего ребёнка в той или иной профессиональной деятельности, мнение друзей, учителей, а также профориентационная помощь психолога, которая бывает не всегда эффективной. И чтобы к концу периода профессионального обучения у студентов не возникало ощущение неуверенности в собственном профессиональном потенциале и неудовлетворённости в выбранном направлении, желательно отслеживать и анализировать своё профессиональное и личностное продвижение в процессе обучения в вузе. Одним из средств анализа соотношения таких параметров, как оптимальность профессионального выбора с учётом личностных особенностей, формирование профессионального потенциала студента и достижение выпускником ощущения субъективного благополучия может служить профессиональное портфолио.

Наше исследование позволило выяснить склонности и способности студентов к тому или иному профессиональному направлению; сопоставить выбранное профессиональное направление со склонностями и возможностями студентов; выявить зависимость субъективного благополучия и субъективного понимания выпускником развитости собственного профессионального потенциала от процесса создания студентами профессионального портфолио.

Получены следующие выводы. Студенты при выборе профессии не всегда учитывают свои склонности и способности к той или иной профессиональной направленности. В связи с этим уже на старших курсах студенты нередко разочаровываются в выбранном профессиональном направлении и, как следствие, по окончании

университета далеко не все идут работать по специальности. Создавая портфолио в студенческие годы, студенты учатся анализировать свою деятельность на всех этапах обучения профессии, что делает их выбор более осознанным, а также стимулирует их развиваться максимально всесторонне.

В результате проведённого исследования установлено, что большинство опрошенных студентов получают профессию, к которой у них достаточно склонностей и способностей. Стараясь развить свой профессиональный потенциал и прийти к ощущению удовлетворённости, счастья, т. е. к субъективному благополучию в своей жизни, они часто самостоятельно создают профессиональное портфолио. Это способствует ментальному анализу своей деятельности, жизни в целом, а также и своих реализованных и нереализованных возможностей, позволяет ставить перед собой реальные цели и успешно достигать их.

В ходе исследования также выделилась значительная группа испытуемых, у которых нет выраженной удовлетворённости в своей профессиональной деятельности. При выборе профессии ими не в полной мере или только фрагментарно учитывались собственные склонности и возможности. Мы предполагаем, что работа над составлением своего профессионального портфолио такими студентами может иметь положительное влияние на развитие профессионального потенциала, если бы они регулярно анализировали собственное продвижение вперёд, отмечая не только неудачи, но и свои успехи и достижения.

Студенты, имеющие достаточные представления о портфолио и понимающие его преимущества, обычно чётко видят направления развития своего профессионального потенциала, знают, куда пойдут работать по окончании высшего учебного заведения. По крайней мере, большинство из них осознают, где они хотели бы работать и в какой сфере в рамках выбранной профессии: в сфере непосредственной исполнительской деятельности, в сфере менеджмента, в сфере разработки инноваций и усовершенствования или др. Именно эти студенты и выпускники в большей мере удовлетворены своей жизнью и достигают поставленных целей. Работа по наполнению портфолио ими используется как средство ментальной оценки собственного состояния профессиональной подготовленности и, одновременно, как инструмент самопрезентации.

Итак, работа с профессиональным портфолио должна проводиться с первого курса и на протяжении всех лет обучения. Это поможет студентам сформировать более полное представление о самом себе, о получаемой профессии и своём месте в ней в каждом конкретном случае и на каждом этапе профессионального обучения, реализуя тем самым принципы гуманизации образования.

Библиографический список

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов. – Р н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
2. Otto Friedrich Bollnow Existenzphilosophie / 6. Auflage. – Stuttgart, 1964. – 114.

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Л. В. Мильченко

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

Summary. Today there are a number of problems in the system of the pedagogical education related to the organization of the evaluation activity. The author proposes to use both as possibilities of the educational process in high school for the formation of evaluative competencies, as to organize a special evaluative training.

Key words: evaluation competencies; evaluation culture.

Социально-экономические перемены в нашей стране способствуют обновлению образования. В современных образовательных учреждениях на смену авторитарной технократической педагогике постепенно приходит гуманистическая образовательная парадигма, которая в центр внимания ставит обучающегося, как свободную личность, имеющую потребность в саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации. Профессионализм деятельности учителя, с точки зрения акмеологической науки, заключается как в высокой результативности педагогической деятельности, так и в гуманистической направленности на развитие личности учащихся. Согласно гуманистической образовательной парадигме учителя должны ориентироваться на развитие внутреннего мира ученика, на помощь в личностном росте, формировать у учащегося собственное мнение, мировоззрение. Учитель, обладающий профессиональной квалификацией и компетентностью, должен отличаться разнообразием профессиональных навыков и умений, владением современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволит ему осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. Приоритетным становится личностно-ориентированное образование, направленное на раскрытие интеллектуальных, духовных, физических и эмоциональных ресурсов, как ученика, так и учителя. Сущность личностно-ориентированного образования заключается в создании условий для проявления, саморазвития и самореализации личности субъектов образовательного процесса: и учащихся, и педагогов. Учитель, обладающий целостным гуманистическим мироотношением, сегодня должен быть спо-

собен активно реализовать свои творческие силы и способности в профессиональной деятельности.

Гуманистическая образовательная парадигма подразумевает возрастание субъектно-творческого начала в профессионально-педагогической деятельности и развитие творческого индивидуально-личностного потенциала учителя. Однако до сих пор значительная часть учителей воспринимает себя как исполнителей, которые лишь транслируют социальные ценности, реализуют требования учебных программ. Нередко традиционная авторитарная позиция проявляется у педагогов в оценочной деятельности: они практически не используют индивидуальные эталоны и дифференцированный подход к оценке достижений учащихся. Это приводит к формированию заниженной самооценки своих возможностей, снижению учебной мотивации, нарушениям в сфере общения, появлению тревожности и страхов, связанных со школой, формированию мотивации избегания неудач, снижению успешности обучения у учащихся.

На современном этапе развития общества происходит также изменение ценностных ориентаций, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала. Возникает вопрос о необходимости обеспечения образования новым интегрированным результатом. Таким результатом выступает понятие компетенция, как совокупность когнитивных, мотивационных и ценностных составляющих. Компетентностный подход в образовании предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности, т. е. наличие у специалиста комплекса знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, позволяющих ему профессионально выполнять свои обязанности.

Компетентность в оценочной деятельности включает в себя многочисленные компоненты, которые обеспечивают её результативность. Становление оценочных компетенций будущего педагога предполагает формирование знаний (проблем и образцов решения), развитие способностей (сравнивать, оценивать, критиковать) и выработку специальных умений (конструировать, проектировать). Компетентность в оценочной деятельности проявляется и в таких её функциях, как ценностная (самооценивание и усовершенствование себя как основного фактора, обуславливающего качество оценочной деятельности), мотивационная (побуждение себя к самосовершенствованию и саморазвитию), рефлексивная (анализ причинно-следственных связей), коммуникативная (понимание и эффективное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса).

На сегодняшний день в системе педагогического образования существует ряд проблем, связанных с организацией рефлексивно-оценочной деятельности на уроке. Можно выделить следующие противоречия:

– между разработанной концепцией профессионализма педагогической деятельности и недостаточным уровнем её реализации на практике. Как следствие – несформированность оценочной культуры.

– между осознанием важности подготовки высококвалифицированного специалиста и недостаточностью внимания, которое уделяется процессу формирования оценочных компетенций. Как следствие – выпускники вузов не представляют всех возможностей оценивания, сталкиваются со сложностью его осуществления.

Самореализация учителя в оценочной деятельности связана с созданием нового педагогического опыта, проявляется в познавательной и практической деятельности по оцениванию, позволяет разрабатывать оригинальные, нестандартные технологии, способы, формы оценивания учебных и личностных достижений учащихся. В этой связи обостряется необходимость перевода оценочной деятельности педагогов и программ их подготовки в стадию осознанной, целенаправленной, научно-обоснованной практики. Выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен к реализации гуманистической образовательной парадигмы на практике, ему необходимо овладеть культурой педагогического оценивания, конкретными компетенциями осуществления оценочной деятельности.

С точки зрения деятельностного подхода можно выделить уровни становления оценочных компетенций у студентов: накопление знаний; использование знаний на практике, формирование умений; создание знаний, творчество. Для того чтобы это стало возможным необходимо овладеть следующими компонентами:

– знаниями, которыми будущий учитель овладевает в стенах вуза, при изучении теории (психологии, педагогики, акмеологии, методики) положения и методы которых могут быть использованы в оценочной деятельности;

– умениями и навыками оценивания, которые формируются в ходе педагогической практики и в последующей педагогической деятельности; умениями и навыками оценивания, которые формируются после окончания вуза в процессе повышения педагогической квалификации, на научно-практических конференциях, в процессе научно-исследовательской деятельности.

Для формирования оценочных компетенций можно использовать как возможности самого образовательного процесса в вузе, так и организовать специальную оценочную подготовку в форме предмета по выбору. На кафедре акмеологии РГПУ им. А. И. Герцена был разработан и апробирован курс по выбору «Акмеология оценочной деятельности учителя» [2]. Основной целью курса является содействие общепрофессиональной компетентности магистра образования – формирование и развитие компетенций оценочной педагогической деятельности на основе систематизации психологиче-

ских, акмеологических, педагогических знаний и практического овладения оценочными умениями.

Задачами курса являются: формирование системы знаний и практических умений по организации оценочной деятельности учителя; формирование эмоционально-ценностного отношения к оценочной деятельности; формирование у студентов мотивации к профессиональной педагогической деятельности, личностному и профессиональному росту.

Данный курс состоит из восьми лекционных и восьми практических занятий. Теоретический материал содержит знания, которые служат основой для формирования оценочных умений: акмеология оценочной деятельности учителя, компоненты оценочной культуры, основы педагогического оценивания, шкалы и эталоны оценивания, уровни требования учителей, ошибки в оценивании. Рассматривается влияние педагогического оценивания на мотивацию учебной деятельности, на самооценку и уровень притязаний ученика, на взаимоотношения ученика со всеми субъектами образовательного процесса. Анализируются особенности взаимодействия с тревожными и агрессивными учащимися. Происходит знакомство с приёмами эффективной коммуникации.

Практические занятия направлены на формирование оценочных умений. На практических занятиях создаются специальные ситуации, в которых будущий учитель сможет проявить, реализовать свои знания, умения, свой творческий потенциал, сформировать мотивацию к дальнейшей профессионально-личностной самореализации в оценочной деятельности. На практических занятиях студенты проводят подробный анализ традиционной системы оценивания учебных и личностных достижений учащихся, выявляют личностные качества учителя, значимые для осуществления оценочной деятельности, овладевают умениями диагностики уровня требований учителей, фактической степени обученности учащихся и эффективности деятельности педагога. Учатся разрабатывать критерии оценки по конкретной теме учебного предмета, разрабатывать диагностические материалы на основе акмеологического подхода к оценочной деятельности.

Мы считаем, что формирование оценочных компетенций учителя должно быть управляемым, поскольку оценочная культура педагога является важнейшим фактором сохранения психического и физического здоровья учащихся. Чем раньше молодые специалисты овладеют сущностью и механизмами педагогического оценивания, тем успешнее будет протекать их педагогическая деятельность. Формирование оценочной культуры должно войти в ядро профессионально-педагогической подготовки будущих учителей независимо от специфики преподаваемого предмета. Это позволит разрешить противоречие между осознанием важности подготовки высококвал-

лифицированного специалиста и недостаточностью внимания, которое уделяется формированию его оценочной культуры.

Библиографический список

1. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
2. Мильченко Л. В. Акмеология оценочной деятельности учителя : учебно-методический комплекс курса. – СПб. : Книжный дом, 2010. – 75 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

И. Г. Герасимова

**Санкт-Петербургский государственный горный
университет, г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. In the paper the importance of intercultural competence for engineers is established. It is briefly explained why it is necessary to integrate intercultural teaching into ESP course and how to do it.

Key words: intercultural competence; ESP course; interdisciplinary links; module.

Межкультурная компетенция стала одной из самых востребованных в условиях глобализации. Владение данным видом компетенции является для специалиста технического профиля большим преимуществом на рынке труда, поскольку позволяет успешно осуществлять производственную и научную работу с коллегами из других стран. Действительно, владение иностранным языком – это не самоцель, а одно из средств достижения успеха в профессиональной деятельности. Поэтому подготовка студентов будет более эффективной, если в основу содержания обучения иностранному языку будет положена целостность профессиональной, языковой и межкультурной составляющих. Таким образом, в контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам межкультурная компетенция понимается нами как способность личности успешно осуществлять профессиональное общение с партнёрами из других культур на основе имеющихся специальных знаний, умений, а также личностных установок и стратегиях.

Овладение межкультурной компетенцией создаёт основу для развития профессионализма (продуктивных способов действий) и мастерства (гибкости, мобильности, адаптивности к новым ситуациям), предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальных культур. Помимо этого, при формировании межкультур-

ной компетенции ставится акцент на развитии когнитивных способностей с учётом психологических факторов. «Сложные взаимоотношения между отношениями и знаниями, между аффективным и когнитивным аспектами развития молодых людей находятся в самом сердце обучения языку и культуре» [1, с. 31]. Важным моментом является также тот факт, что в процессе формирования межкультурной компетенции учитывается культурная компетенция обучающегося, что способствует сохранению национального культурного своеобразия и уникальности, что, в свою очередь, согласуется с принципом равнозначности культур.

Для осуществления эффективного формирования межкультурной компетенции с учётом профессионального компонента необходимо выработать принципы, на которых будет строиться процесс обучения. Их достаточно много, а одним из ключевых, по нашему мнению, является принцип междисциплинарных связей. На настоящий момент он является актуальным в связи с гуманизацией технического образования и существенным расширением функций и связанных с ними знаний и умений современного инженера. Нельзя не согласиться с В. И. Байденко и Н. А. Селезневой, что «возрастание направленности на междисциплинарные и трансдисциплинарные образовательные программы относятся к числу межпланетных тенденций» [2, с. 7–8]. Междисциплинарные связи являются выражением системности, реализацией комплексного подхода к обучению, воспитанию и развитию. Кроме того, это средство преодоления существующего в предметной системе обучения противоречия между усвоением знаний и формированием умений, с одной стороны, и необходимостью их комплексного применения, с другой. Принцип междисциплинарных связей способствует повышению мотивации у студентов, поскольку они видят практическое применение иностранного языка в рамках своей специальности, на собственном опыте сталкиваются с тем, что иностранный язык непосредственным образом задействован в повышении их профессионализма.

Для формирования межкультурной компетенции в условиях курса профессионально ориентированного иностранного языка целесообразно разрабатывать и применять модули. На это есть ряд причин. Во-первых, модульное обучение строится на принципах компетентностного подхода, вобравшего в себя все прогрессивные наработки личностного подхода, что подразумевает субъект-субъектное взаимодействие, активность студентов, ценностно-рефлексивное взаимодействие в организации иноязычного общения. Во-вторых, модульное обучение является достаточно гибким и обладает большим потенциалом для индивидуализации обучения, поскольку у студентов появляется возможность выбирать те задания, которые являются для них наиболее важными и интересными. В-третьих, стимулируется автономный непрерывный процесс изу-

чения иностранного языка, повышается статус студента в процессе обучения, поскольку огромная часть ответственности за результаты обучения лежит на нём самом. Модуль положительно мотивирует к обучению за счёт актуального для студентов содержания, проблемности и учебного поиска, а также опоре на жизненный опыт.

Таким образом, есть все основания рассматривать формирование межкультурной компетенции средством повышения профессионализма будущих выпускников технических специальностей.

Библиографический список

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural competence. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. – 121 p.
2. Байденко В. И., Селезнева Н. А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования. – М., 2005. – 43 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

М. С. Поройко

**Международная академия бизнеса и новых технологий,
г. Ярославль, Россия**

Summary. The article discusses actual problems of competency approach in higher juridical education in Russia. The author shares the view that the competency-based model should be clearly defined and suggests some proposals in order to improve the situation.

Key words: higher juridical education; competency-based model; jurisprudence; e-learning; eclectic form; some new methods; proposals.

Современный мир быстро меняется. Учёные пишут о переходе к новой общественной формации – информационному обществу – как объективному процессу, связанному с информатизацией всех сфер деятельности человека. Объективно устаревают, по мнению специалистов, такие компоненты образования индустриального общества, как обучение один раз и на всю жизнь, стабильность форм организации учебного процесса и структуры учебных дисциплин, аудиторные занятия, книги как средство обучения, отношения преподаватель-студент, где преподаватель «передаёт знания и стоит над обучающимся» [2, с. 58]. Большой вклад в обеспечение конституционного права граждан на получение высшего образования вносят негосударственные высшие учебные заведения. Именно они стоят в авангарде развития новых форм и методов обучения,

образовательных моделей при доступной для большинства плате за образование по сравнению с государственными вузами [1, с. 10].

Автор настоящей статьи поддерживает идеи использования методов и форм e-learning в высшем юридическом образовании. Нами используются методы компьютерного тестирования, специальных сайтов студентов и преподавателей, портала высшего учебного заведения, методов РР-презентаций, Web-лекций (вебинаров), опросов и форумов в электронном виде. При использовании этих методов студент более свободен в построении своего индивидуального графика выполнения заданий, и при этом не зависит от физического присутствия в учебном заведении. Система e-learning – это, прежде всего, система инструментов и методов получения образования при любой форме обучения. На заочной форме эти методы призваны создать максимум удобства, индивидуализировать обучение и сократить потери времени. А на дневной форме система e-learning призвана повысить уровень самостоятельности студентов и адаптировать их к среде информационного общества.

Однако, e-learning – это новые методы и формы, но не содержание учебного процесса. Целый ряд учёных выступают за компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [5, с. 38]. По их мнению, это позволит нацелить будущего профессионала на освоение умений и навыков, необходимых для совершенно конкретного вида профессиональной деятельности для повышения конкурентоспособности на рынке труда. В рамках данного подхода отстаивается и парадигма «образование через всю жизнь», а не однажды и навсегда полученного. С этим же и часто увязывается идея так называемых субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом. Таковы должны быть ответы на вызовы времени, по мнению учёных. Но не все полностью разделяют данные установки [4, с. 18–24]. К последним относится и автор настоящей статьи.

В какой мере компетентностный подход уместен в системе высшего юридического образования? Так, идея «образования через всю жизнь» не нова для юристов. Более того, у представителей многих юридических профессий есть законодательно определённая обязанность повышать свою профессиональную квалификацию (см., например, п. 3 ч. 1 ст. 7 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации»). Адвокаты Ярославской области каждые четыре года проходят обязательные шестимесячные курсы повышения квалификации. Задача высшего учебного заведения заключается в формировании соответствующего правосознания и потребности в обновлении знаний в тех или иных формах с изменениями законов и практики. Далее можно констатировать, что компетентностный подход в чистом виде невозможно внедрить повсеместно в высшее юридическое образование по ряду объективных причин. Так, большинство высших учебных заведений даёт универ-

сальное юридическое образование. Максимальная специализация, развитие узких компетенций возможны при обучении по целевому назначению от работодателя. Наиболее приемлемо это, равно как и модель субъект-субъектных отношений, для студентов заочной формы обучения. Как правило, это люди, уже имеющие жизненный и профессиональный опыт. Такой студент, безусловно, может предложить учебному заведению свои инициативные методы обучения и сформулировать предложения по своей специализации согласно трудовой функции. Для дневной формы обучения модель компетентного подхода и субъект-субъектных отношений приемлема только частично. Ситуация на дневной форме связана с особым контингентом студентов очень молодого возраста, не имеющих жизненного и профессионального опыта, профессиональных знаний, а иногда и страдающих «социальным инфантилизмом» [3, с. 120]. За последние 4 года общая картина немного ухудшилась из-за общей социокультурной ситуации и субъективных факторов. Как преодолеть это положение? Во-первых, дисциплину профориентационного характера – «Правоохранительные органы» – необходимо ставить в учебном плане не позднее 2 курса обучения, а не на 3–4. Дисциплины специализации по профессиональному признаку по выбору необходимо вводить не позднее 3–4 курсов обучения на «специалитете», и раньше – при «бакалавриате». К ним могут относиться как спецкурсы, углубляющие знания, расширяющие кругозор по отдельным предметам, так и сугубо профессиональной направленности, например: «Международное уголовное право», «Уголовное право зарубежных стран», «Освобождение от уголовной ответственности по нереабилитирующим основаниям», «Судебная речь», «Адвокат в уголовном процессе» и т. д. Специализация также может выражаться в научно-исследовательской работе. Не следует отказываться от аудиторных занятий на дневном отделении в рамках академических свобод студентов и преподавателей. Познание стандартов устной речи юристов, правил ведения дискуссий, формирования своего правильного мнения и умения его отстаивать, – возможны в основном при обычных моделях образовательных контактов студентов с другими студентами и преподавателями. Эти навыки необходимы будущему юристу именно для лучшей адаптации в профессиональной среде. В нашем обществе сохраняются и будут развиваться дальше классические модели судебных процессов (в том числе и с участием присяжных заседателей), система юридического консультирования.

Библиографический список

1. Алтунина В. В. Государственное и частное образование : мировой опыт и российские реалии // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 4. – С. 8–10.
2. Андреев А. А. Педагогика в информационном обществе // Качество образования. – 2011. – № 11. – С. 58–61.

3. Босов Д. В. Современный студент как массовый человек // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 120–122.
4. Сенашенко В. С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18–24.
5. Шестак Н. В. Профессиональное образование и компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 38–43.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ

О. В. Бондаренко

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The article considers the question of formation of professional competence of future specialists in advertising in the process of learning, focuses on implementation of a competence approach in education

Key words: competence; competency; future specialists in advertising; professional activity.

В современной ситуации социально-экономического развития высокий уровень компетентности рабочих и специалистов рассматривается как важнейшее конкурентное преимущество. Профессиональную компетентность рассматривают как совокупность компетенций, позволяющих специалисту успешно адаптироваться в профессиональной деятельности, так как компетентность – это комплексный личностный ресурс и включает в себя не только знания, умения, навыки профессиональной деятельности, но и мотивы деятельности, способность обучаться.

Поскольку реклама в современном социокультурном пространстве становится компонентом материальной и духовной культуры, рекламист своей деятельностью оказывает влияние на эстетическую, духовную и художественную сферы жизнедеятельности человека, потребителя рекламируемых продуктов и услуг, формируя, таким образом, художественный вкус потребителя. Поэтому так актуальны проблемы профессиональной подготовки специалистов в области рекламы, способных удовлетворять потребности общества в гармонизации и эстетизации окружающей среды.

Компетентностный подход в профессиональном образовании рекламиста способствует достижению основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Важную роль в реализации данного подхода играет практический аспект подготовки будущих специалистов. Имеется в виду использование в преподавании производственной базы специальности; привлечение практиков-специалистов к преподаванию в рамках основных дисциплин специальности; погружение в производственную среду на базе вуза за счёт функционирования специализированного кабинета и иных форм; внедрение практической составляющей в учебные дисциплины; связь практики с учебными дисциплинами; создание отвечающей современным требованиям информационной базы специальности, что позволит создать условия для формирования основных компетенций будущего специалиста: ключевых, базовых общепрофессиональных, профессионально профилированных (специализированных); создание в рамках вуза учебного комплекса по подготовке специалистов (студенческих бюро и т. п.).

Неотъемлемой составляющей процесса формирования профессиональной компетентности рекламиста является построение обучения с учётом принципа гуманитаризации образования. Гуманитаризация направлена на «очеловечивание» знания, на формирование гуманитарного и системного мышления. Принцип гуманитаризации предполагает усвоение информации познавательного характера об объекте, ценность и человеческую значимость которого необходимо выявить, поскольку нельзя ценить то, чего не знаешь; восприятие ценностной информации об объекте, оказывающей эмоциональное воздействие и вызывающей интерес к объекту изучения; стремление самостоятельно продолжить изучение объекта; самостоятельная оценка объекта, ценность которого становится необходимой; осмысление ценности, соотнесение с другими ценностями и определение возможности руководствоваться ею в практической деятельности; становление ценности средством регуляции деятельности, руководством в ситуации выбора.

Гуманитарная подготовка подразумевает формирование у учащихся мобильности, развитие творческих способностей и критического мышления, формирование социальных и общекультурных качеств.

Выпускник, освоивший образовательную программу специалиста в области рекламы, должен уметь организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Он обязан принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач. Компетентно использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; осуществлять поиск рекламных идей; разрабатывать авторские рекламные проекты; работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, заказчи-

ками, потребителями; брать на себя ответственность за работу членов команды (подчинённых), результат выполнения заданий; ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация компетентностного подхода, учитывающего принцип гуманитаризации, в профессиональной подготовке современного специалиста по рекламе является основанием качественного образования, обеспечивающим конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

РЕФЛЕКСИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ю. Н. Прачев

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. The article explains the reflection as an important element of professional engineer. In accordance with the allocated component of reflexive professional competence, which should be formed by the students' engineering specialty.

Key words: reflection; professional competence; modern engineering; training.

Современный инженер – это человек, который решает профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки. При этом он должен уметь анализировать, корректировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность. Необходимым условием этого является рефлексия в профессиональной деятельности.

Каждый содержательный компонент рефлексивной деятельности специалиста может находиться на различных уровнях сформированности; в результате вся рефлексивная деятельность выступает как многоуровневое образование. Проблемность профессионального мышления, содержание и глубина проблем, являющихся предметом рефлексивного анализа, составляют концептуальную основу для другой уровневой модели рефлексии, разработанной М. Ван Маненом, К. Цейхнером, Д. Листоном и др. [1, с. 36–38].

Первый уровень рефлексивности – исполнительный. Он характеризуется регламентированностью профессионального мышления, проявляющийся в нацеленности на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности, которая принимается априорно как нечто заданное извне. На этом уровне главным содержанием аналитической деятельности специалиста являются его практические действия, их продуктивность, то есть проявление их немедленной отда-

чи в виде запланированного результата. При этом практически действия анализируются и оцениваются как «правильные» и «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

Второй уровень рефлексивности – каузальный. Он связан с осмыслением специалистом причинных оснований своих действий и их последствий. Содержанием анализа становятся свои представления и ситуационные предпосылки, определившие эффект принятого действия. На этом уровне рефлексивного анализа профессионал рассматривает конкретную производственную ситуацию как проявление более общих закономерностей.

Третий уровень рефлексивности – критичный, который основан на внесении в анализ моральных и этических критериев. На этом уровне центральным вопросом становится проблема: какие цели, формы, методы и какое содержание профессиональной деятельности ведут к прогрессу или регрессу производственного процесса.

Данная модель рефлексии в профессиональной деятельности инженера представляет собой своеобразный эволюционный срез его профессионального рефлексивного мышления. От регламентированного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего планомерный характер, принимающего в расчёт профессиональные, морально-этические и широкие социальные критерии оценки производственной ситуации.

Данный тезис подтверждается анализом содержания ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки будущих инженеров. Несомненно, что стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6), умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7) в своей основе содержат механизм рефлексии. Осознание социальной значимости своей будущей профессии обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8), как и способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9) и пр. (ФГОС ВПО по направлению подготовки 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов»)

Направленность рефлексивных действий на осознание, оценку и оптимизацию действий в профессиональной сфере позволяет обозначить её специфику в рамках термина «профессиональная рефлексия». Иными словами профессиональная рефлексия – это умение субъекта анализировать свою профессиональную деятельность, вносить в неё коррективы и видоизменять в соответствии с особенностями профессии. Это умение сопоставлять свои личные и профессиональные действия с мнением своих коллег, руководства.

При этом профессиональная рефлексия не означает констатацию наличия или отсутствия знаний, умений и навыков, необходимых для трудовой деятельности. Это динамичное образование личности, которое изменяется и развивается, стимулируя формирование многих профессиональных качеств человека. Профессиональная рефлексия может рассматриваться в контексте профессионального самоопределения личности как её психологическое новообразование на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Библиографический список

1. Психология самосознания : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах, 2003. – 672 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Л. Н. Коновалова

**Северо-Кавказский государственный технический
университет, г. Ставрополь, Россия**

Summary. This article analyzes the current trends of development of higher engineering education in the direction of humanization, and humanization of fundamental nature. Actualized the need to create the need for constant self-improvement, the organization of personal experiences of students in the implementation of comprehensive, integrative activities: cognitive, value-orientation, transformative, communicative, aesthetic.

Key words: training of modern engineering; humanization; fundamentalization; activity-oriented.

Отказ от утилитарного, технократического подхода к обучению, стремление к преодолению разрыва между специальной и гуманитарной подготовкой обусловлены сложившейся сегодня нравственно-политической ситуацией в обществе. Курс на восстановление общечеловеческих идеалов, возвращение к духовной культуре актуализировали проблему гуманитаризации профессионального инженерного образования.

Суть гуманитаризации образования трактуется по-разному. Либо как средство гуманизации образования – если речь идёт о методологии этого процесса, либо как способ приобщения обучающихся к культурному наследию, либо как процесс заимствования присущего гуманитарным наукам образа мышления, общих подходов к объектам и знанию о них. Трактуется процесс гуманитаризации образования и как способ превращения технического образования в образование, соотнесённое с общечеловеческими ценностями.

Анализ образовательного процесса высших учебных заведений показал, что в основном реализация цели гуманитаризации образования проходит через переориентации межпредметного взаимодействия обществоведческих, искусствоведческих, технических дисциплин на гуманитарную направленность, усиления историко-культурных компонентов внутри общеспециальных и профилирующих предметов, а также удельного веса гуманитарных предметов в содержании образования. Нам импонирует другой подход, рассматривающий гуманитаризацию образования как формирование у человека особой человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нём. При таком понимании гуманитаризации образования исчезает традиционное противопоставление гуманитарных и естественнонаучных, специальных, технических и технологических предметов [2].

Главной целью инженерного образования является обеспечение конкурентоспособности будущих специалистов производственной сферы на рынке труда. В этих условиях значительно возрастает роль образования и профессиональной квалификации. Для того чтобы обеспечить будущих инженеров умениями эффективно пользоваться результатами собственной деятельности в условиях, с одной стороны, свободы выбора, а с другой – жёсткой конкурентной состязательности, необходимо внести коррективы в технологии профессиональной подготовки учебного заведения.

Одним из выходов из этого положения является фундаментализация образования – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности, глубокое и системное освоение научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы. Это предполагает, во-первых, углубление теоретической общенаучной, общепрофессиональной подготовки; во-вторых, отказ от раздробленных узкопрофильных профессий и специальностей.

Освоение новой профессии невозможно без наличия фундаментальной теоретической подготовки, которая обеспечивает компетентность специалиста в соответствующей отрасли производства. В последнее время в зону компетентности специалиста прочно входит понятие «базисные квалификации». К ним относятся такие качества личности, как самостоятельность, творческий подход к делу, стремление доводить начатое дело до конца, стремление к самосовершенствованию, гибкость ума, способность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог и сотрудничать в коллективе, знание иностранных языков. А. М. Новиков особо выделяет овладение будущими специалистами «сквозными» умениями (работа на компьютерах, пользование базами и банками данных), а также специальных знаний в области экологии, экономики, бизнеса и финансов, права и медицины [3, с. 8].

Гуманизация профессионального образования предполагает его деятельностную направленность [1]. Суть обновления современного профессионального образования заключается в обеспечении движения от словесного уровня к предметному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к личностному.

Библиографический список

1. Берулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика : научно-теорет. журн. – 1996. – № 1. – С. 9–17.
2. Ветров Ю. П. Образовательная стратегия: вопросы и проблемы // Лучшие страницы педагогической прессы. – М : № 6. – 2001. – С. 3–12.
3. Новиков А. М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика . – 2000. – № 9. – С. 236.

IV. ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПРОГРАММ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЦЕННОСТНО-ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ XIX ВЕКА

Г. О. Огрызкова

**Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина,
г. Рязань, Россия**

Summary. The article considers the political and ideological element of the education system of Russia in the 19th century. It has been developed under the influence of the new requirements of society, attempts to reform the caste attitude to education. It demonstrated a combination of conservative goals and new innovative ideas in education's development.

Key words: education system; political-ideological element; conservatism; innovation; balance.

Если рассматривать образование как систему, то следует признать, что одним из её свойств является неравновесность: с одной стороны – изменчивость под давлением, главным образом, внешних факторов – т. е. потребностей общества, с другой – консерватизм, сопротивление инновационным процессам.

Консерватизм наиболее свойственен такому элементу образовательной системы, как политико-идеологический, определяющий цели и задачи системы образования, тем более что он связан с защитой интересов господствующих общественных элит. Например, давая характеристику политико-идеологического элемента образовательной системы XIX века, следует сказать, что уже к началу XIX века русское дворянство окончательно сформировало свою систему духовных ценностей, переработав и приспособив для себя привнесённые из Европы инновации. Трансляция этих ценностей следующим поколениям стала основной функцией системы образования, утверждение которой произошло в 1802 году [1, с. 1–4].

Система образования должна была формировать молодое поколение в духе теории официальной народности, сформулированной министром просвещения графом С. С. Уваровым, и провозглашавшей главными нравственными ценностями общества самодержавие, православие и народность. Таким образом, Российское государство реализовывало цели сословного регулирования социального состава учащихся, воспроизводства своей социальной опоры – дворянства и чиновничества, навязывания обществу охранительно-

го идеала пословного служения государству как единственно возможного проявления патриотизма.

Осуществляемое на такой основе воспитание стало средством консервации общественной мысли, сдерживания общественного прогресса, так как уже в 30-е гг. стало очевидно, что самодержавно-крепостническое государство мало способствовало развитию промышленности, православие и народность исповедовали не все россияне. Цели воспитания перестали соответствовать экономическим процессам, происходившим в стране. Идеи бескорыстного служения, великодержавности, народности и православия оказались не востребованными в новых условиях экономической жизни. Это предопределило характер реформ образования 1860-х гг., начавшихся с утверждения в 1864 г. Устава гимназий и прогимназий [5, с. 272]. В объяснительной записке к проекту устава было записано: «С уничтожением в настоящее время крепостного состояния и дарование чрез то прав гражданских и человеческих всем лицам без исключения... оказывается, более чем когда-либо, настоятельная необходимость готовить людей для всех поприщ и для всякой деятельности. Чтобы пользоваться разумно правилами человеческими, необходимо развить в массах сознание этих прав, возбудить любовь к труду разумному и поселить в каждом уважение к самому себе и к человеку вообще. Только при таких условиях может уничтожиться господствующее у нас ещё разьединение между сословиями и явиться разумное распределение занятий между всеми общественными деятелями. Основной задачей школы является воспитание человека, то есть такое всестороннее и равномерное развитие в обучающемся юношестве всех умственных, нравственных и физических сил, при котором только возможно разумное, согласное с человеческим достоинством воззрение на жизнь и вытекающее из него умение пользоваться жизнью» [7, с. 55].

Таким образом, главной задачей школы провозглашалась идея воспитания человека, школа становилась общедоступной, но, по существу, государство не отказалось от своей главной задачи – сохранения сословной замкнутости школы, ограничения доступа к высшему образованию всех сословий, кроме дворянского. Правительственная точка зрения на этот вопрос была сформулирована тогдашним министром народного просвещения Д. А. Толстым. Он писал, что если всегда русское дворянство стояло во главе просвещения в России, то «в настоящее время, при великих внутренних преобразованиях, и дабы быть в уровень с ними, дворянство должно стоять не ниже, но выше других сословий по своему образованию» [6, с. 7]. Идея общедоступного среднего образования осталась только на бумаге.

Но дальнейшее развитие общества объективно продолжало требовать изменения подходов государства к определению целей и задач системы образования. В конце XIX – начале XX века промышленные предприятия быстро модернизировались, что вызыва-

ло потребность в работниках всё более высокого уровня образованности. Даже рабочим требовалась естественно-научная подготовка, ориентированная на практическое применение знаний. Инженерный персонал нуждался уже в более серьёзной технической подготовке, которую в свою очередь можно было осуществить лишь на базе знаний, дававшихся реальной школой [4].

Сословность постепенно утрачивала прежнюю значимость, российское общество всё больше обретало европейские буржуазные черты. Возникшее в этот период общественно-педагогическое движение объективно выражало интересы новых слоев индустриального общества, для которых были характерны иные подходы к пониманию типа человека, нужного для того времени. Всё большее внимание стало уделяться проблемам реального образования, которое должно было готовить к практической деятельности, способствовать развитию духовных качеств личности [8, с. 52].

Но русское правительство медленно и осторожно меняло систему образования в угоду этим задачам. Пример тому – контрреформы 70–80-х гг., когда чётко проявился отход от либерализма и откат от прогрессивных преобразований в сфере российского образования [3]. Везде можно было наблюдать одинаковый подход, говорящий о цельности и последовательности позиции – преподавать учащимся нормированные знания, нужные для выполнения своей социальной или профессиональной роли, но не допускать свободного развития личности, которое отождествлялось с вольнодумством и считалось социально опасным явлением. Этот подход получил чёткое оформление в системе взглядов на школу и просвещение, разработанной в середине 90-х гг. обер-прокурором святейшего синода К. П. Победоносцевым. Ей должна была руководствоваться правительственная бюрократия. В вышедшем в 1896 г. «Московском сборнике» были изложены его взгляды на вопросы обучения, воспитания и образования, которые рассматривались в тесной связи с политическим укладом самодержавного государства. Подвергнув критике политическую философию западноевропейского буржуазного либерализма, К. П. Победоносцев характеризовал парламентаризм как «торжество эгоизма», а всеобщее избирательное право – как «роковое заблуждение». Для общего блага, утверждал он, необходима сила инерции, устойчивости. Противопоставляя умственное развитие учащихся ремесленнической подготовке, необходимой для жизни, К. П. Победоносцев отмечал, что плоха та школа, которая отрывает человека от его среды, лишает семью рабочей силы, развращает детей «мечтами суеты и тщеславия». Идеалом народной школы К. П. Победоносцев провозглашал такую школу, в которой учащиеся приобретают минимум элементарных знаний, учатся любить и бояться Бога, любить Отечество и почитать родителей. Развивая концепцию «народной» школы, автор отмечал, что её главное предна-

значение – воспитывать учащихся, а воспитание не зависит от умственного образования, вопреки известному «предвзятому и нелепому положению». «Улучшение общественной нравственности можно достигнуть не заботой о распространении умственного образования, а ежедневными упражнениями высших ощущений духа, борьбой с низшими ощущениями», – писал К. П. Победоносцев. Для этого предлагалось содержать людей в строгом подчинении порядку общественной жизни, чтобы его нарушение неизбежно сопровождалось для человека злом, а выполнение – добром. «В этом, и только в этом одном, – указывал он, – состоит национальное воспитание» [2, с. 86].

Таким образом, все попытки привести систему образования в соответствие с требованиями времени наталкивались на серьёзное сопротивление со стороны господствовавшей верхушки, которая стремилась сохранить свои позиции в обществе. При этом активно продвигалась идея национальной самобытности, особенности русской культуры, имевшая целью замаскировать реальные устремления элиты и вызывавшая недовольство и рост противоречий в обществе.

В связи с этим, можно отметить, что одной из задач государства по отношению к образовательной системе является поиск определённого баланса между консерватизмом и инновациями, чтобы соответствовать как новым потребностям общества, так и национальным традициям.

Библиографический список

1. Манифест об учреждении министерств // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 2-е изд. – СПб, 1875. – Т. 1.
2. Победоносцев К. П. Московский сборник. – М., 1896.
3. РГИА. Ф. 733. Оп. 228. Д. 62. Л. 123.
4. РГИА. Ф. 733. Оп. 228. Д. 62. Л. 234.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902. – СПб, 1902.
6. Толстой Д. А. Речи и статьи. – СПб, 1876.
7. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (19 ноября 1864 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – № 12.
8. Устав реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения (15 мая 1872 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1872. – № 6.

УМОПОМЕШАТЕЛЬСТВО ИЛИ БУНТ?

Р. Г. Айрапетян

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

Summary. The recollections of Katerina Ivanovna about the past are confined to a couple of scenes. Even the slightest recollections seem to be undesirable for her. Nevertheless Katerina Ivanovna kept on telling the "worthless and disgusting inhabitants" about her royal blood. Due to the recklessness of Katerina Ivanovna's character her funeral became a kind of clownish performance. Could it be so that her improper behaviour was not the result of madness, but a desperate protest against the world created by God?

Key words: damned life; royal blood; recklessness; improper behavior; riot; God's world (Pax Dei).

Описанию поминок Мармеладова и сцене умопомешательства Катерины Ивановны Достоевский отводит три главы (более тридцати страниц). С точки зрения развития сюжетной линии отмеченные главы не приносят в роман чего-либо нового. О Катерине Ивановне и её семье читателю всё было доподлинно известно, и после поминок случилось то, что могло случиться, это предрекал и Раскольников. Напряжение, вызванное неуважительным отношением жильцов Амалии Ивановны к усопшему из проходной комнаты, не могло не отразиться на расстроенной психике Катерины Ивановны: ведь она пыталась во что бы то ни стало доказать своё превосходство над всеми.

Истерические выходки Катерины Ивановны, прибитые дети, пьющий отец семейства, «таскаемый за волосы», визг и угрозы хозяйки Амалии Липпехель, дочь, живущая по жёлтому билету, – и всё это на виду у жильцов (семейство ютилось в проходной комнате). Разумеется, ничего сокровенного в семье Мармеладовых не было и не могло быть. Тем не менее, Катерина Ивановна без конца говорит о своём чуть ли не *аристократическом* происхождении и мнимых благодеяниях супруга: «...Катерина Ивановна считала себя обязанною перед покойником почтить его память “как следует”, чтобы знали все жильцы, и Амалия Ивановна в особенности, что он был “не только их совсем не хуже, а, может быть, ещё и гораздо лучше-с” и что никто из них не имеет права перед ним “свой нос задирать”» [1].

Но, вернувшись с кладбища, Катерина Ивановна убедилась, что ей нет смысла говорить «о губернаторстве покойного папеньки», ибо к закуске пришли «самые незначительные и бедные» из жильцов, «так, дрянь какая-то» [1, т. 6, с. 292]. Так, не явились к столу Лужин, отставной штабс-капитан и даже Лебезятников... А некая дама со своей *перезрелой* дочерью о причине своего отказа заявила хозяйке прямо, не церемонясь: «Каким образом она могла бы посадить рядом с *этой девицей* (Соней, – Р. А.) свою дочь?» [1, т. 6, с. 297]. Соня была уверена,

что об этом Катерина Ивановна уж точно поставлена в известность. Эту даму с её дочерью Катерина Ивановна пригласила с умыслом, чтобы прямо за столом им высказать всё, что она о них думает. При этом не забыть напомнить этим «расфуфыренным шлепохвостницам» о своём благожелательном характере и воспитании, полученном в доме *папеньки*, дать им понять, «что здесь “благороднее мыслят и чувствуют, и приглашают, не помня зла”, и чтобы видели они, что Катерина Ивановна и не в такой доле привыкла жить» [1, т. 6, с. 293]. Увы! Катерина Ивановна любила строить прожекты. А ведь как хотелось Катерине Ивановне явить себя человеком благородным, умеющим прощать чужие ошибки и грехи. Достоевский предваряет весь рассказ о поминках подробными объяснениями причин необычного поведения Катерины Ивановны. Писатель говорит об *особенной гордости бедных*, ввиду чего они готовы истратить последнюю копейку на разного рода обряды, только бы не подумали о них чего плохого. Нищета и унижения, полная изоляция от (по её меркам) приличных людей, неодолимое желание противопоставить прошлое настоящему, *пароксизмы отчаяния*, «городости и тщеславия» – всё это причиняло Катерине Ивановне невероятные муки и страдания.

Как ни странно, её воспоминания о прошлом ограничиваются двумя-тремя штрихами, ибо и они не в радость Катерине Ивановне: по окончании дворянского института похвальная грамота и золотая медаль, а ещё танец с шалью при губернаторе. Именно об этом она твердит «ничтожным и скверным жильцам» каждый день, время от времени напоминая, что воспитана она в «благородном, можно даже сказать, в аристократическом полковничьем доме». Кроме всего прочего, Соня говорила, что у Катерины Ивановны «ум мешается». И в заключение автор добавляет: «... но действительно в последнее время, во весь последний год, её бедная голова слишком измучилась, чтобы хоть отчасти не повредиться. Сильное развитие чахотки, как говорят медики, тоже способствует помешательству умственных способностей» [1, т. 6, с. 290–291]. Но и это не всё... Достоевский относит Катерину Ивановну к тому разряду людей, которых можно «убить обстоятельствами», но нельзя «забить... нравственно» [1, т. 6, с. 290].

Итак, читатель подробнейшим образом осведомлён о жизненных перипетиях Катерины Ивановны, и, возможно, наша реакция на те оскорбления, которые потоком хлынут из уст Катерины Ивановны на пришедших к столу, будет чуть менее резкой, чем у Раскольникова: «Раскольников сидел и слушал (Катерину Ивановну, – Р. А.) молча и с отвращением» [1, т. 6, с. 297].

Напомним слова религиозного философа С. Л. Франка: «Достоевский не отворачивается с брезгливостью или презрением ни от одного человеческого существа, как бы дико, зло и слепо оно ни было. Напротив, подобно матери, силой материнской любви чуяющей живую душу даже и преступного, опустившегося своего ребёнка, До-

стоевский, против приговора всего света, становится на сторону человеческой души во всей, столь же ярко им же изображённой её неприглядности» [2].

В самом начале романа Мармеладов в пьяной исповеди говорит Раскольникову: «А Катерина Ивановна дама хотя и великодушная, но несправедливая...» [1, т. 6, с. 15]. Сама же Катерина Ивановна уверена, что вся её жизнь – это череда несправедливостей, хотя в порыве гнева и отчаяния она готова творить суд и расправу над всеми без разбору, тут уж не до справедливости. И лишь безответная Соня пытается найти объяснение поведению Катерины Ивановны: «Она справедливости ищет... Она чистая. Она так верит, что во всём справедливость должна быть, и требует... И хоть мучайте её, а она несправедливого не сделает. Она сама не замечает, как это всё нельзя, чтобы справедливо было в людях, и раздражается... Как ребёнок, как ребёнок! Она справедливая, справедливая!» [1, т. 6, с. 243].

Итак, две крайне противоречивые характеристики, но ведь Раскольников знает и историю падения Сони... Толкнула же на тяжкий грех Соню Катерина Ивановна; пусть была она не в здравом уме и при плаче голодных детей. «А что ж, – отвечает Катерина Ивановна, в пересмешку, – чего беречь? Эко сокровище!» [1, т. 6, с. 17]. Как бы Мармеладов ни оправдывал Катерину Ивановну, Раскольников уверен, что Катерина Ивановна без тени смущения потратила принесённые Соней тридцать целковых... и превратилось ремесло Сони в семействе Мармеладовых в единственный источник дохода. «Да и сказано более ради оскорбления, чем в точном смысле»; «весь вечер в ногах у ней (у Сони, – Р. А.) на коленках простояла, ноги ей целовала». Неужели тридцать целковых могли стать причиной трагедии или предотвратить её? Неужели цена предательства с библейских времён – всего тридцать сребреников?

Вот и теперь... что бы ни побудило Катерину Ивановну справить поминки по мужу, Раскольникову стало ясно одно: это не было сделано в память об усопшем. Ввиду безрассудства Катерины Ивановны поминки превратились в балаган. От чувства высокомерия, хотя оно было совершенно беспочвенно, дух захватило; она забыла о том, как следует вести себя в подобных случаях. Тут уж проявился разлад в мышлении Катерины Ивановны во всём уродстве. Она совершенно забыла, что стол накрывали на деньги Раскольникова (кстати, присланные ему матерью – женщиной, живущей в крайней нужде). По табелю о рангах, составленному по разумению Катерины Ивановны, на поминках не нашлось бы достойного места ни Раскольникову, ни его родне, если бы она узнала об их бедственном положении. За столом всё приводит её в раздражение, но более всего то, что среди присутствующих нет достойных людей – свадебных генералов (конечно же, их должно было быть несколько!). Своё «справедливое негодование» по поводу гостей Катерина Ивановна выражала Рас-

кольникову «полушёпотом» (но чтобы все слышали!). Во всём, конечно, виновата Амалия Ивановна – «сова, сова настоящая, сычиха в новых лентах, ха-ха-ха!» [1, т. 6, с. 294]. Катерина Ивановна злобствует, забыв о смысле и назначении поминок: помощь (пусть и незначительная) бедным, голодным и страждущим, а не показуха в духе самой Катерины Ивановны: «Я просила её (Амалию Ивановну, – Р. А.)... пригласить народ получше и именно знакомых покойного, а смотрите, кого она привела: шуты какие-то! чумички! Посмотрите на этого с нечистым лицом: это какая-то сопля на двух ногах! А эти полячишки... ну зачем они пришли, я вас спрошу? Сидят чинно рядышком. Пане, гей! – закричала она вдруг одному из них, – взяли вы блинов? Возьмите ещё! Пива выпейте, пива! Водки не хотите ли? Смотрите: вскочил, раскланивается, смотрите, смотрите: должно быть, совсем голодные, бедные! Ничего, пусть поедят» [1, т. 6, с. 294].

Боже! Сколько ненависти в этой нищенке к бедному люду... При этом с какой лёгкостью она кривит душой, жалуясь на отсутствие на поминках *народа получше*, а «именно знакомых покойного». Напомним, покойник в день встречи с Раскольниковым признался, что «уже пятую ночь-с» ночует «на Неве, на сенных барках» [1, т. 6, с. 13]. О каких знакомых могла идти речь?

Затем она с тем же чванством обратилась к глухому старичку, предложив ему ещё жаркого и лиссабонского. Старичок растерялся, не расслышав её, это придало Катерине Ивановне ещё больше непринуждённо-развязной смелости: «Вот какой олух! Смотрите, смотрите! И на что его привели?..» [1, т. 6, с. 296].

Но более всех досталось хозяйке, без стараний которой Катерина Ивановна не могла бы и подумать о поминках. В особенности Катерина Ивановна не могла простить хозяйке, что та не сумела выполнить её *тонкого поручения* – пригласить даму и её дочь, хотя уже изначально, как отмечалось выше, это приглашение было запланировано вовсе не из добрых побуждений.

Увы! План Катерины Ивановны – покуражиться над дамой из провинции – был сорван самым нелепым образом: та просто не приняла приглашения. Об этом Катерина Ивановна говорит с великим сожалением, выражая своё презрение бранными и ругательными словами: «Тут надобно вести себя самым деликатнейшим манером, действовать самым искусным образом, а она (Амалия Ивановна, – Р. А.) сделала так, что эта приезжая дура, эта заносчивая тварь, эта ничтожная провинциалка, потому только, что она какая-то там вдова майора и приехала хлопотать о пенсии и обивать подол по присутственным местам, что она в пятьдесят пять лет сурмится, белится и румянится (это известно)... и такая-то тварь не только не заблагорассудила явиться, но даже не прислала извиниться, коли не могла прийти, как в таких случаях самая обыкновенная вежливость требует» [1, т. 6, с. 294–295].

Читатель с не меньшей неприязнью, чем Раскольников, следит за развитием событий, которые обусловлены поведением Катерины Ивановны. А напряжение всё возрастает... «Красные пятна на щеках её (Катерины Ивановны, – Р. А.) рдели всё сильнее и сильнее, грудь её колыхалась. Ещё минута, и она уже готова была начать историю» [1, т. 6, с. 296]. Обратим внимание на то, что Достоевский избегает слова «скандал», а употребляет более нейтральное слово «история».

Слово «история» в словаре В. И. Даля имеет ряд значений, в том числе – происшествие, приключение, случай, встреча, неприятность. «Скандал» же – срам, стыд, позор, соблазн, поношение, непристойный случай, поступок. Конечно, слово «история» в данном контексте, должно быть, совпадает по значению с толкованием Даля. Словарь В. И. Даля вышел в свет в 1863–1866 гг., к этому же времени относится работа над романом «Преступление и наказание» и его публикация.

Кажется, чем не скандал... Катерина Ивановна обзывает неприличными словами не только собравшихся гостей, но и не явившихся на поминки жильцов. Так, Лебезятников – «скверный мерзавец»; дама со своей дочерью – «расфуфыренные шлепохвостницы», она же – «приезжая дура», «заносчивая тварь», «ничтожная провинциалка». Другие гости – «шуты», «чумички», «сопля на двух ногах», «олух», «пьяный осёл» и т. д. Что же касается хозяйки, она – «кукушка», «дурында», «сова», «сычиха в новых лентах». Её отец – «(если только у ней был какой-нибудь отец), наверно, какой-нибудь петербургский чухонец, молоко продавал» [1, т. 6, с. 300].

В романе «Преступление и наказание» несколько раз встречается слово «скандал». Достоевский называет «скандалом» ситуации и поступки, ни в коем случае не сравнимые по накалу с поминками, которые попыталась справить Катерина Ивановна.

Так, в письме мать Раскольникова, добрейшая Пульхерия Александровна, говоря о причинах, из-за которых Дунечка не могла оставить место в доме Свидригайлова раньше срока, пишет: «Оставить сейчас место было нельзя, не только по причине денежного долга, но и щадя Марфу Петровну, которая могла бы вдруг возыметь подозрения, а следовательно, и пришлось бы поселить в семействе раздор. Да и для Дунечки был бы большой скандал; уж так не обошлось бы» [1, т. 6, с. 28–29].

В конторе квартального надзирателя, куда Раскольников явился по повестке, поручик-порох Илья Петрович, выслушав жалобу хозяйки публичного заведения на некоего сочинителя, устроившего «шкандаль» в её *благородном доме*, делает ей последнее предупреждение: «Если у тебя ещё хоть один только раз в твоём благородном доме произойдёт скандал, так я тебя самоеё на цугундер, как в высоком слоге говорится. Слышала?..» [1, т. 6, с. 79].

Или же... Разумихин, сопровождая Пульхерию Александровну и Дуню в заказанные Лужиным номера, в панической тревоге восклицает: «Вот и ваши номера, и уж тем одним прав Родион, что давеча вашего Петра Петровича выгнал! Как он смел вас в такие номера поместить? Это скандал! Знаете ли, кого сюда пускают? А ведь вы невеста! Вы невеста, да? Ну, так я вам скажу, что ваш жених подлец после этого!» [1, т. 6, с. 156]. И далее: «Знаю я этот коридор, бывал; вот тут, в третьем номере, был скандал... Ну, так на ночь запритесь, никого не пускайте» [1, т. 6, с. 156].

Для предельно простодушного и доброго Разумихина низменная расчётливость Лужина не что иное, как скандал.

«История» (так из жалости к Катерине Ивановне автор назвал её непристойное поведение на поминках) была результатом её умопомешательства или отчаянным протестом (своеобразным бунтом) против *мира божьего и смысла его*? [1, т. 30, кн. I, с. 66]. Равно и её скоморошье выступление с детьми на улице! Чего ей стоило пойти на это при её болезненном самомнении, при её гордыне!

И даже перед смертью евангельское «горняя мудрствовать и горних искати» [1, т. 14, с. 66] осталось для Катерины Ивановны втуне:

– Что? Священника?.. Не надо... Где у вас лишний целковый?.. На мне нет грехов!.. Бог и без того должен простить... Сам знает, как я страдала!.. А не простит, так и не надо! [1, т. 6, с. 333].

Тем не менее, участь Катерины Ивановны стала символом безысходности. Так, Марина Цветаева в письме к Ю. П. Иваску от 12 мая 1934 г. пишет: «Достоевский мне в жизни как-то не понадобился, обошлась, но узнаю себя и в Белых Ночах (разве Вы не видите, что все Белые Ночи его мечта, что никакой Вареньки не было, т. е. была – и прошла (мимо), а он этим мимо – жил) и, главное, запомните, – в Катерине Ивановне с шалью и голыми детьми, на французском диалекте. Это я – дома, и в быту, и с детьми, и в Советской России, и в эмиграции, я в той достоверной посудной и мыльной луже, которая есть моя жизнь с 1917 г. и из которой – сужу и грожу» [3].

Библиографический список

1. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30-ти т. – Т. 6. – Л. : Наука, 1972–1990. – С. 290.
2. Франк С. Л. Достоевский и кризис гуманизма // «О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881–1931 годов». – М. : Книга, 1990. – С. 395.
3. Цветаева М. Собрание сочинений : в 7-и т. – Т. 7. Письма. – М. : Элис Лак, 1995.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ КУРСА «ИСТОКИ» С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОБЛАСТЯМИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Т. В. Москвина

**Центр образования № 1473 им. Г. А. Тарана,
г. Москва, Россия**

Summary. This article examines the possibilities of integration of spiritually-moral education and social upbringing of pupils in primary by means of experimental course "Sources" and project activities of students. The academic leaders, whose works are devoted to the importance of project activities in upbringing and education of students, are noted in this article. The author shows one of the classifications of modern innovative technologies in the educational and training process. The author emphasizes the need to include students in the project activities at primary school age and insists on necessity to study moral values and Fatherland history.

Key words: social education; integration of subjects; course "Sources"; innovative method; spiritually-moral education of younger schoolboys; interdisciplinary; project-based learning.

Крупные социально-экономические перемены, произошедшие в стране за последние десятилетия, привели к отсутствию у многих граждан России ясно выраженной системы ценностных приоритетов, объединяющих их в единую историко-культурную и социальную общность. В сознании современной молодёжи постепенно укоренился приоритет материальных интересов над духовными, распадаются морально-этические нормы в обществе. Наиболее актуальной проблемой в связи с этим является организация духовно-нравственного воспитания учащихся в системе образования. Особо ценными в этом направлении становятся шаги, предпринимаемые государственными органами и общественными организациями, для создания условий, при которых у подрастающего поколения формировалась бы духовность, нравственность, чувство гордости за героическую историю Отечества.

Воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России должны ориентироваться на систему духовно-нравственных ценностей, включающих в себя:

- патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;
- социальную солидарность – свободу личную и национальную, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

- гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свободу совести и вероисповедания;
- семью – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, заботу о продолжении рода;
- труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;
- науку – ценность знания, стремление к истине, научную картину мира;
- традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантность, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- искусство и литературу – красоту, гармонию, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие,
- природу – эволюцию, родную землю, планету Земля, экологическое сознание;
- человечество – мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Все перечисленные духовно-нравственные ценности отражены в экспериментальной программе «Социокультурные истоки. Воспитание на социокультурном опыте, 1–4 класс». Целью написания данной статьи является рассмотрение возможностей реализации данного курса в качестве важнейшего междисциплинарного, интегрирующего направления в образовании, нацеленного на гармоничное развитие личности участников учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время «Истоки» как учебный предмет проходит этап становления, ещё ведутся дискуссии по поводу его содержания вообще и на различных этапах изучения в частности. Но необходимость включения в учебный план этого курса бесспорна, так как «система **«Истоков»** развивает духовно-нравственную стержневую основу образования, способную **интегрировать предметы гуманитарного и естественнонаучного направлений в единое образовательное пространство**» [1, с. 7].

В современном обществе произошёл «переход на новую парадигму образования и воспитания – на личностно-ориентированную, нацеленную на формирование личности, способной к самореализации, а активному взаимодействию с другими» [3, с. 26]. Изменились ценностные ориентации в обществе, и из всех ценностей в качестве самой большой ценности стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, но не забывающая о своих корнях, истории Отечества, о духовном развитии и своих истоках. Личностно-

ориентированный подход рассматривает действительность как интегрированное целое и способствует формированию творческой личности.

Как любая система и модель, личностно-ориентированная парадигма строится на определённых подходах и принципах. Наиболее значимые её принципы – индивидуализацию, персонализацию, вариативность, открытость, автономность, политекультурность, интегративность мы можем отметить при преподавании курса «Истоки». Среди перечисленных принципов необходимо отметить важность реализации принципа персонализации. Он предполагает учёт интересов, личного опыта учащихся и обеспечение мотивации обучения, а так же использование различных технологий образовательного процесса в обучении и воспитании младших школьников: **коммуникативно-когнитивных** (проектная деятельность, конференции, круглые столы, дискуссии и др.); **сотрудничающих** (драматизация, ролевые игры и др.); **контролирующих** (ведение «Портфолио ученика»); **коммуникативно-информационных** (аудио-, видео-, компьютерные программы, создание презентаций, фильмов) и **здоровьесберегающих**, направленных на профилактику перегруженности учебного процесса.

Структура курса «Истоки» включает в себя понятия «Семья», «Род», «Образ защитника Отечества», «Родные просторы» и многие другие. Различные виды проектов (исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные, экскурсионные), от самых простых до сложных, помогают эффективнее вовлечь детей в изучение данных блоков. В связи с этим важное место в процессе духовно-нравственного воспитания младших школьников занимает проектная деятельность как один из инновационных методов, удовлетворяющих условиям и требованиям современного общества, обеспечивающих учёт индивидуальных и возрастных особенностей детей, создающих условия для развития коммуникативных, личностных, технологических и творческих способностей учащихся. Многие отечественные и зарубежные учёные говорят о приоритетности проектной деятельности при обучении и воспитании школьников. Это П. С. Лернер, Н. В. Матяш, М. Б. Павлова, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев, Х. Миддлетон, Д. Питт и другие. В школах России ведутся исследования обучения проектной деятельности школьников на уроках и во внеурочной деятельности в различных образовательных областях.

Анализ научных работ показывает, что в настоящее время большинство работ акцентировано на проблеме использования проектной деятельности при формировании предметной компетенции учащихся начальной школы. При этом проблема использования проектной деятельности младших школьников с целью духовно-

нравственного воспитания учащихся ещё недостаточно изучена социальной педагогикой.

Разработка новых технологий, их сочетаемость на уроках историко-исследования, интеграция программы «Социокультурные истоки» с различными образовательными областями стали важным направлением в деятельности экспериментальной площадки нашего ГБОУ ЦО № 1473 имени Г. А. Тарана, участвующего в ГЭП с 2009 года. История, литературное чтение, музыка, изобразительное искусство, художественный труд и др. просто необходимы в процессе социализации школьников

В условиях разрастания негативной информационной среды, смещения шкалы ценностей, утраты духовных ориентиров и взаимопонимания между поколениями проектная деятельность по «Истокам» обеспечивает самое главное для формирования социальной безопасности в будущем – осуществляет функцию спасения личности от разрушения, ориентирует на фундаментальные культурные ценности русского народа. Хотелось бы отметить такие проекты, как:

- **«Создание азбуки нравственности»** (ученики параллели вторых классов, выделяя и осмысливая такие нравственные категории, как благодарность, добро, храбрость, честь, мужество, милосердие, приобретали реальный опыт духовного развития);
- **«Образ защитника Отечества»** (ученики параллели третьих классов работали над долгосрочным проектом, результатом которого стало создание фильма о родственниках учащихся, участвовавших в Великой Отечественной войне). Ребята, работающие над проектом, интересовались не только историей своей семьи, многое они узнавали впервые об истории своей Родины. Семья общалась, собирались реликвии, вспоминали своих родных и близких, а это одно из самых ценных достижений курса «Истоки» – сплочение семьи. Ребёнку очень важно чувствовать, что он часть семьи, ему важно гордиться своими корнями, своей страной.
- **«Традиции праздника на Руси».** При осуществлении проектной деятельности по программе «Истоки» реализуются такие направления, как раскрытие знаний о нормах, правилах, традициях общества. Программа 4 класса начальной школы отмечает, что «традиции – это важнейший механизм сохранения и передачи нравственных ценностей» [2, с. 260].

В заключение хотелось бы отметить, что школа – важнейший период в жизни человека, во многом определяющий его дальнейшее развитие. В эти годы ребёнок не только приобретает определённые знания и умения, но и созревает как личность и формирует систему ценностей. Особенно важен в этом отношении этап начальной школы. Именно в начальной школе даётся представле-

ние о самом важном в жизни человека. В дальнейшем, последовательно развиваясь, происходит накопление знаний и опыта.

Одна из проблем современной школы состоит в том, что в ней недостаточно развиты межпредметные связи. Реализация метода проектов в преподавании курса «Социокультурные истоки» помогает решить проблему интеграции программ духовно-нравственного воспитания в системе современного образования, осуществляя переход от изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их комплексному изучению.

При организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всём его многообразии с привлечением музыки, литературы, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребёнка и формированию его творческого мышления.

Путь первых учителей, работающих по программе, не прост. Будут сложные вопросы от родителей и детей, во многом придётся духовно потрудиться учителям, разбираясь в вопросах истории, религии, искусства и других образовательных областей. Главное – не отступить, добиться намеченных целей, возродить замечательные духовные традиции для следующих поколений и, что самое важное, оказать посильную помощь в создании успешных социальных условий образования и образовательных условий социальной жизни своим посильным вкладом хотя бы в жизни одного класса. Если мы сможем осуществить достойное управление социально-педагогическим процессом, включающим технологии работы с конкретным учащимся, группой, семьёй, социумом, то все наши общие усилия повлияют на формирование духовного потенциала, развитие социокультурных, интеллектуальных, коммуникативных, эстетических способностей подрастающего поколения в масштабах страны.

Библиографический список

1. Истоковедение. Социокультурный системный подход к истокам в образовании. – Том 1. – М. : Издательский дом «Истоки», 2007.
2. Камкин А. В. Истоки : учебное пособие для 2 класса общеобразовательных учебных заведений. – М. : Издательский дом «Истоки», 2007.
3. Махмурян К. С. Когнитивно-коммуникативные методы и технологии обучения иностранному языку // Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе. Материалы научно-практического семинара 12–13 апреля 2006 г. – М., 2006. – 92 с.

ПАТРИОТИЗМ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Л. В. Горькова

Арзамасский государственный педагогический институт
им. А. П. Гайдара, г. Арзамас, Россия

Summary. Article is devoted patriotism as to a basis of spiritual and moral development of the person of the schoolboy.

Key words: patriotism; spiritual and moral development of the person of the schoolboy.

«Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях».

Н. М. Карамзин

По определению В. С. Соловьёва, «патриотизм – любовь к отечеству. Это привязанность к своей культурной среде или к родной гражданственности. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Основной долг благодарности к родителям, расширяясь в своём объёме, но не изменяя своей природы, становится обязанностью по отношению к тем общественным союзам, без которых родители произвели бы только физическое существо, но не могли бы дать ему преимуществ достойного, человеческого существования. Патриотизм совпадал с благочестием» [1].

Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, социальной группы, общности, осознающих свою нераздельную связь с Отечеством. Патриотизм как социокультурная ценность является важнейшим компонентом общенациональной идеи, основанием для позитивной идентичности граждан страны и альтернативы групповым и региональным ценностям и идентичностям.

Только на основе чувства патриотизма, национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за её судьбу, гордость за могущество, честь и независимость Отечества, сохранение материальных и духовных ценностей общества, происходит социализация личности.

Отечество в рамках социокультурного подхода рассматривается как непосредственная основа и объект патриотизма. На основе разделяемой большинством членов общества системы ценностей, сконцентрированной вокруг того или иного образа, возникает ценностно-ориентированное единство общества, показатель его сплочённости, определяющим элементом которого является культура:

идея Отечества превращает всё многообразие исторических событий в непрерывность национальной культуры. В данном контексте саму Российскую Федерацию следует понимать как Отечество, т. е. целостное, исторически сложившееся природно-социокультурное образование, межэтническое единство. В отношении к Отечеству человек идентифицируется как гражданин. В этом же отношении реализуется и единство человеческой сущности в форме тождества человека человеку как тождества соотечественников [2].

Библиографический список

1. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. – Т. 82. Репр. воспр. – СПб. : «ПОЛПРАДИС», 1993–1998. URL: <http://alcala.ru/brokgauz-slovari/izbrannoe/slovar-P/index.shtml>.
2. Иванова С. Ю. Патриотизм в культуре современной России : дисс. ... д. филос. н. – Ставрополь, 2004. – 403 с.

ОСУЩЕСТВЛЯЯ СВЯЗЬ ВРЕМЁН

В. И. Вегерин

**Константиновский педагогический колледж,
г. Константиновск, Ростовская область, Россия**

Summary. The article considers of foundation of the local history museum in the Teachers' training college. The authors show the usage of this museum in the educational and methodical work with the students of the college.

Key words: museum; local history; excursions; activity.

Судьба подрастающего поколения в значительной мере зависит от восстановления и устойчивого функционирования системы воспитания, определяющей нравственные ориентиры, дающей прочную духовную опору на подлинные, а не мнимые ценности, формирующей гражданственность и патриотизм.

На сегодняшний день в системе гуманистических ценностей социально значимой, актуальной является историческая, родовая память, проявляющаяся в уважительном, заинтересованном отношении к родному краю, городу или селу, историческим памятникам и культурным традициям. Изучение истории родного края позволяет решать задачи формирования по-настоящему образованного человека, сознательно берегающего и формирующего культурное пространство, в котором он живёт.

Одним из направлений формирования гуманитарной культуры у подрастающего поколения и органичным её проявлением является использование музейных объектов в учебной, учебно-методической, воспитательной и просветительской работе.

Музейную педагогику рассматривают как самостоятельную научную дисциплину, интегрирующую музееведение, педагогику, психологию, культурологию, историю. Она реализует различные методы и средства в работе музеев со школьниками и студентами. Во многих странах музей рассматривается как элемент системы непрерывного образования, а посещение детьми музеев является обязательной частью учебных программ. Используя различные формы музейной педагогики, можно решать задачи воспитания гражданственности и патриотизма у современной молодёжи.

К сожалению, наш город (бывшая окружная станица Константиновская) не имеет своего музея. Большинство наших студентов родились и выросли в маленьких хуторах и станицах и никогда не посещали настоящий музей. И потому в 2005 году в колледже был открыт историко-краеведческий музей «Страницы истории Донского края». Его открытие стало событием не только для колледжа, но и для всего района.

Фонды музея составили частные коллекции его основателей – В. И. Вегерина и Л. Н. Толмачевой, а также предметы старины и материалы, подаренные преподавателями, студентами и жителями города. Список дарителей музея постоянно пополняется.

Работой нашего музея охвачены более 800 человек: это преподаватели и студенты колледжа, учащиеся школ. Музей действует на общественных началах и имеет профиль учебно-научного историко-краеведческого музея.

Формы и содержание работы музея определяются задачами исторического образования и воспитания и согласуются с планами воспитательной работы колледжа. В нём постоянно действуют экспозиции: «Страницы истории донского края», «Уголок казачьего быта», «Суровая память войны», «Б. С. Осипов – полярный летчик, Герой Социалистического труда СССР», «Донская земля дарит вдохновение». Организуются выставки: «Награды нашей Родины», «Монеты и денежные знаки России», «Тульские самовары» и другие.

При музее на общественных началах работает студенческое экскурсионно-краеведческое бюро «Истоки», являющееся составной частью студенческого самоуправления. Быть экскурсоводом – почётно и престижно, т. к. экскурсовод – лицо музея. И наши шестнадцатилетние экскурсоводы относятся к проведению экскурсий, как к важной работе. Традиционно 1 сентября для групп нового набора они проводят экскурсию «Дом, в котором мы живём» и знакомят вчерашних абитуриентов с историей учебного заведения, проводят по современным кабинетам и службам. Первокурсников, а также гостей города юные экскурсоводы знакомят с историей и достопримечательностями города во время экскурсии «По старым улицам станичным». Поскольку двухчасовая экскурсия даёт возможность лишь прикоснуться к истории нашего города, то дополнительно бюро предлагает

маршруты: «Покровская церковь – памятник архитектуры», «Константиновск литературный», «Памятные места нашего города», «Путешествие по улице Архангельской». Разработаны экскурсии студентами под руководством преподавателя истории Е. Ф. Сухининой.

Активистами музея созданы слайдфильмы об исторических и памятных местах нашего города и его архитектурных памятниках, а также виртуальные экскурсии на темы: «Константиновск литературный», «Покровская церковь – памятник архитектуры», «По старым улицам станичным», «Дореволюционные архитектурные памятники станицы» и другие.

Одним из направлений работы музея и бюро является поисково-собирательская и учебно-исследовательская деятельность. В течение нескольких лет школьники и студенты собирают документальный материал, воспоминания участников и очевидцев о событиях Великой Отечественной войны. Похоронки, письма с фронта, фотографии, фрагменты оружия стали музейными экспонатами. Воспоминания очевидцев, сочинения школьников и рефераты студентов собраны в электронной книге «Я расскажу вам о войне». Исследовательские работы и сочинения школьниц Кати Гавриленко (5 класс) и Ани Ширяевой (4 класс), студентки Людмилы Хромовой (5 курс) были отмечены дипломами I степени Всероссийского фестиваля (Центр международных программ) «От малой Родины до гражданина России» в номинации «Юные историки».

Важным направлением экскурсионно-краеведческой деятельности является сбор материалов по истории нашего учебного заведения, которому в 2010 году исполнилось 80 лет. Учительские династии, судьбы выпускников, творческие биографии заслуженных учителей России – главные темы поиска. Идёт подготовка новых музейных экспозиций, которые отразят вклад нашего колледжа в народное образование и просвещение донского региона.

Многие наши студенты одновременно обучаются в Константиновском филиале Южного Федерального университета. Занятия по регионоведению, истории Донского края, музееведению и музейная практика студентов исторического факультета проходят в нашем музее.

На базе музея регулярно проводятся краеведческие конференции, встречи с интересными людьми. Почётными гостями являются наши земляки: поэты Валерий Латынин и Дмитрий Алентьев, проживающие и работающие в Москве.

Существенную поддержку работе музея оказывают разносторонние общественные связи. Константиновские краеведы оказывают информационную и методическую помощь, входят в Совет музея. Нашими социальными партнёрами являются отдел краеведения Донской государственной публичной библиотеки и редакция журнала «Донской временник», районный Дом культуры, районная библиоте-

ка. Работники и активисты музея – постоянные участники их мероприятий: выставок, семинаров, презентаций краеведческих сборников.

В 2008 г. совместно с районной библиотекой мы стали инициаторами проведения Константиновских краеведческих чтений, в которых принимают участие краеведы из Ростова-на-Дону и других городов области. На базе музея проходят заседания клуба «Константиновский краевед», созданного в 2010 г.

Музей обладает мощным ценностно-ориентирующим потенциалом. Храня память о людях и их деятельности, он выполняет функцию духовного образования. Работа в музее позволяет студентам и школьникам ощутить красоту и ценность старинного предмета, воспринимать мир образно, давать оценку предметам и явлениям с общественно-исторических позиций, понимать их значение в прошлом и настоящем, бережно относиться к исторической памяти.

Деятельность музея даёт возможность школьникам и студентам колледжа овладеть методикой подбора и обработки краеведческого материала, организации и проведения экскурсий. Поисковая краеведческая деятельность, работа с фондами школьного музея, подготовка выставок и экспозиций развивают интерес к истории Отечества и донского края, расширяют их знания. Таким образом, решаются задачи воспитания гражданственности, патриотизма, формирования культурного человека.

Взаимосвязь музея и учебного заведения, будь то школа, колледж или университет немаловажна для поддержания духовной жизни общества. Музей необходим каждому учебному заведению. Предотвращая утрату исторических ценностей природы и цивилизации, музей осуществляет связь веков, становится решающим фактором сохранения национально-культурных традиций и наследия мировых цивилизаций. А современные средства информационных технологий позволяют превратить музей в интерактивную образовательную среду, обеспечивающую культурно-просветительное воздействие на наглядной, предметной основе.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ

Е. П. Егорова

Тылыминская средняя общеобразовательная школа
им. С. З. Борисова» МР «Мегино-Кангаласский улус»,
с. Ломтука Мегино-Кангаласского улуса,
Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. The school is implementing an innovative program entitled "Cultural and educational system as a means of forming a complete person of the child-Sakha in the social partnership." One mechanism is the implementation of project activities nasleg social institutions. The content of the project "My Dear Earth", composed by the author of article, in this paper is revealed.

Key words: person; schoolchildren; Sakha; museum.

Музеи образовательных учреждений – это «эффективное средство духовно-нравственного, патриотического и гражданского воспитания детей и молодёжи» [1]. Чем раньше в сферу воспитания ребёнка включится музей, тем эффективнее окажется его воздействие в будущем. Школьные музеи способствуют формированию таких элементов мировоззрения, как осознание целостности культуры родного края, осознание приобщённости к истории края, позитивная направленность личности, осмысленное восприятие культуры родного края в контексте российской и мировой культуры.

Ребёнок, впитавший дух родной земли, дух своей нации, осознавая свободу духа, становится свободной творческой личностью [3]. Любовь и привязанность к родным местам рождает бережное отношение к природе, животному и растительному миру, к людям своего края, развивает умственные силы, наблюдательность, умение анализировать явления природы, закладывает основы формирования и развития патриотических чувств. Именно умелое сочетание традиций и новаций выведет человечество из тупика техногенной цивилизации и противостояния с природой. Цивилизация на основе традиционной культуры обеспечит достижение цели образования и культуры – а именно становления творческой этнической личности, свободно входящей в культурный диалог в мировом масштабе, тем обогащая культуру человечества.

Проектная деятельность с целью приобщения детей к истории родного наслега, пробуждения в них духа родной земли как истока духовности, осознания детьми свободы духа реализуется на уровне наслега силами работников музеев, библиотек, Совета ветеранов наслега, учителей. Составлен план действий по направлениям, способствующим созданию среды, адаптированной к культурным по-

требностям детей и направленной на вхождение их в социокультурную творческую деятельность.

Механизмами реализации проекта «Родная моя земля» являются: исследовательская работа по воскрешению названий памятных мест наслега и имён людей родного села, включение деятельности музеев и библиотек села в ход годичного цикла культурных традиций народа, взаимодействие социальных институтов села для осознания детьми свободы духа.

Критерии ожидаемых результатов реализации проекта: воскрешение названий местности (знание учащимися названий памятных мест наслега, природная цельность этих мест, благополучие наслега); возрождение духовного богатства (знание своей родословной, восстановление имени земляков, творческие работы, произведения о знатных людях, о родном крае как признак возрождения свободы духа). Возрождение гордости за свою землю, своих земляков, гордости родителей за своих детей, молодёжь. Появление других явлений, которыми можно гордиться. Показателями реализации проекта на данное время считаем установление и продолжение традиций. Исследовательская работа по темам, связанным с родным краем, проведение походов и экскурсий по родным местам играют очень важную роль. Наличие победителей и призёров олимпиад и конкурсов разного уровня по направлениям работы школьного музея; появление публикаций, связанных с деятельностью школьного музея, творческих работ детей и взрослых о людях родного края; повышают интерес детей к истории наслега, к его памятным местам, к изучению родословного древа и др.

Библиографический список

1. Гершунский Б. С. Философия образования для 21 века (в поисках практико-ориентированных концепций). – М. : Интер-Диалект.
2. Письмо МО РФ № 28-51-181/16 от 12.03.2003 «О деятельности музеев образовательных учреждений».
3. Попова Г. С. Воспитание детей у народа Саха. – Дь. Бичик, 1998.
4. Попова Г. С. Киһитийи сэхэнэ = Философия становления личности. Дь. Бичик, 2006.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А. Г. Габрусенок
Средняя общеобразовательная школа № 94,
г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. Recommended for the use at English lessons for pupils in 8–11 forms. This methodical manual includes interesting informative educational texts about geography and the ecological condition of the Neva as well as questions and a glossary.

Key words: English lesson; Neva; local history.

Гуманизация обучения и воспитания является тенденцией современной педагогической парадигмы. Знания, умения и навыки перестали быть самоцелью. Главным для современной школы является воспитание личности ребёнка. В данном аспекте большое значение приобретает патриотическое воспитание, ведь именно ему отводится роль формирования духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, малой родине, своему дому. Но как прививать любовь к своей земле на уроках английского языка, когда в большей степени изучаются англоязычные страны, а Россия в лучшем случае только упоминается? К сожалению, очень часто это приводит к парадоксу: дети больше знают о Великобритании и США, чем о своей стране. Но известна и другая закономерность – нам нравится то, что мы больше знаем. В связи с этим считаю, что очень полезно регулярно вводить на уроках английского языка краеведческий материал. В данной статье я хочу представить свою разработку «Нева: от истока до устья».

Данное учебно-методическое пособие может использоваться на уроках английского языка в 8–11-х классах общеобразовательных школ (в зависимости от подготовленности учеников), в том числе на факультативных занятиях или элективных курсах, а также на занятиях английского языка у студентов факультета географии 1–2 курсов высших учебных заведений. Пособие включает в себя уникальные тексты об истории происхождения, природных особенностях и современном экологическом состоянии главной водной артерии Ленинградской области и Санкт-Петербурга – реки Невы. Несмотря на кажущуюся известность, река таит в себе много загадочного и интересного. В работе приведены тексты по темам: этимология названия «Нева», история невской дельты, топография и гидрология, наводнения и экологическое состояние. Глоссарий с переводом выделенных жирным шрифтом слов в тексте значительно облегчает работу учащихся и студентов и позволяет увеличить их лексический банк по данной теме. В конце также имеются вопросы.

Материал «Нева: от истока до устья» соотносится с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». «Концепция...» является методологической основой разработки и реализации Федерального Единого Образовательного Стандарта общего образования, и призвана в первую очередь способствовать патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

THE NEVA: FROM THE SOURCE TO THE MOUTH

1. Introduction. The Neva is a river in northwestern Russia flowing from Lake Ladoga **through** the western part of Leningrad Oblast to **the Neva Bay of the Gulf of Finland. Despite** its **modest** length (74 km), it is the third largest river in Europe **in terms of average discharge** (after the Volga and the **Danube**).

The Neva is the only river flowing from Lake Ladoga. It flows through the city Saint Petersburg, three smaller towns of Shlisselburg, Kirovsk and Otradnoye, and **dozens of settlements**. The river is **navigable throughout** and is part of **the Volga–Baltic Waterway and White Sea – Baltic Canal**. It is a site of numerous major historical events, including the Battle of the Neva in 1240 which gave Alexander Nevsky his name, the founding of Saint Petersburg in 1703, and the **Siege** of Leningrad by the German army during World War II.

2. Etymology. There are at least three versions of the **origin** of the name Neva: from the ancient Finnish name of Lake Ladoga (Finnish: *nevo* meaning sea), from the Finnish: *neva* (short from Finnish: *Nevajoki*, *Nevajärvi*) meaning swamp, or from the Swedish: *ny* – new river.

3. The History Of The Delta. In the Paleozoic, 300–400 million years ago, the **entire** territory of the modern delta of the Neva River was covered by a sea. Modern relief was formed as a result of **glacier** activity. Its **retreat** formed **the Littorina Sea**, the water level of which was some 7–9 meters higher than the present level of the Baltic Sea. Then, the Tosna River was flowing in the modern **bed** of the Neva, from east to west into the Littorina Sea. In the north of **the Karelian Isthmus**, the Littorina Sea united by a wide **strait** with Lake Ladoga. The Mga River then flowed to the east, into Lake Ladoga, near the modern **source** of the Neva River; the Mga then was separated from the **basin** of the Tosna.

Near the modern Lake Ladoga, land rose faster, and a closed **reservoir** was formed. Its water level began to rise, **eventually flooded** the valley of Mga and broke into the **valley** of the river Tosna. **The Ivanovo rapids** of the modern Neva were created in the **breakthrough** area. So about 2000 BC the Neva was created with its **tributaries** Tosna and Mga. The valley of Neva is formed by **glacial** and post-glacial **sediments** and it did not change much over the past 2500 years. The delta of Neva was formed at that time, which is actually **pseudodelta**, as it was formed not by accumulation of river material but by plunging into the past sediments.

4. Topography And Hydrography. The Neva flows from Lake Ladoga near Shlisselburg, runs on **the Neva Lowland** and falls into the Gulf of Finland, Baltic Sea. Its length is 74 km and the shortest distance from the source to the mouth is 45 km. The average **decline** of the river is 4.27 meters. At one point the river crosses a **moraine ridge** and forms the Ivanov rapids. There, at the beginning of the rapids is **the narrowest** place of the river (210 m). The average width along the river is 400–600 m. The widest places (1000–1250 m) are in the delta, near the gates of Sea **trading port**, at the end of the Ivanovo rapids near the confluence of the river Tosna, and near the island Fabrinchny near the source. The average depth is 8–11 m; the maximum of 24 m is reached above the Liteyny Bridge and the minimum (4.0–4.5 m) is in Ivanov rapids.

Neva freezes throughout from early December to early April. The ice thickness is 0.3–0.4 m within Saint Petersburg and 0.5–0.6 m in other areas. Average summer water temperature is 17–20 °C. Swimming season is short and lasts only about 1.5 months.

5. Floods. Floods in St. Petersburg are usually caused by the **overflow** of the delta of Neva and by **surging** water in the eastern part of Neva Bay. They are registered when the water rises above 160 cm **with respect to a gauge** at **the Mining Institute**. More than 300 floods **occurred** after the city was founded in 1703. Three of them were catastrophic: on 7 November 1824, when water rose to 421 cm; on 23 September 1924 (369 cm) and 10 September 1777 (321 cm).

6. Ecological condition. The Neva is a heavily polluted river. The main pollutants are **copper, zinc, manganese, nitrites** and **nitrogen**. The dirtiest tributaries of Neva are Mga, Slavyanka, Ohta and Chernaya. Hundreds of factories pour **waste waters** into Neva within St. Petersburg and **petroleum** is regularly transported along the river. The biggest polluters in the Leningrad Oblast are the cities of Shlisselburg, Kirovsk and Otradnoye. More than 40 oil **spills** are registered on the river every year. No beach of Neva is fit for swimming.

Cleaning of waste water in St. Petersburg was started in 1979 and in now about 94% of waste water **is purified**.

Glossary

1. Introduction: through – через, по; the Neva Bay – Невская губа; the Gulf of Finland – Финский залив; despite – несмотря на; modest – скромный, незначительный, in terms of average discharge – по среднегодовому стоку; Danube – Дунай, dozens – множество; settlement – поселок; navigable – судоходный; throughout – по всей длине; the Volga–Baltic Waterway – Волго-Балтийский водный путь; White Sea – Baltic Canal – Беломорско-Балтийский канал; site – место; siege – осада, блокада.

2. Etymology: etymology – этимология (учение о происхождении слов); origin – происхождение; swamp – болото.

3. The History Of The Delta: entire – весь; glacier – ледник; ледниковый; retreat – отступление; the Littorina Sea – Литориновое море; bed – русло; the Karelian Isthmus – Карельский перешеек; strait – пролив; source – исток; basin – бассейн; reservoir – резервуар, бассейн, водохранилище; eventually – в конце концов; flood – наводнение; затоплять; valley – долина; the Ivanovo rapids – Ивановские пороги; breakthrough – прорыв; tributary – приток; glacial – ледниковый; sediment – отложение; pseudodelta – псевдodelта.

4. Topography And Hydrography: topography – топография; hydrography – гидрография; the Neva Lowland – Приневская низменность; decline – падение; moraine ridge – моренная гряда; the narrowest – самый узкий; trading port – торговый порт.

5. Floods: overflow – переполнение; surging – поднявшийся, нахлынувший; with respect to – по отношению к; gauge – уровень; the Mining Institute – Горный институт; occur – происходить.

6. Ecological condition: copper – медь; zinc – цинк; manganese – марганец; nitrites – нитриты, соли азотистой кислоты; nitrogen – азот; waste waters – сточные воды; petroleum – нефть; spill – пролив, разлив; is purified – очищаются.

Questions

1. What is the length of the Neva?
2. Is the Neva an old river? What is its age?
3. Is the Neva the only river flowing from Lake Ladoga?
4. What is the origin of the name Neva?
5. What cities or towns are situated on the Neva?
6. What is the greatest depth of the Neva?
7. Where is the narrowest place of the Neva river?
8. What are the main pollutants of the Neva?
9. Are the beaches of the Neva fit for swimming?
10. What do you know about cleaning of waste water in St. Petersburg?

Библиографический список

1. Википедия, свободная энциклопедия.
2. Даринский А. В. География Ленинграда — Л. : Лениздат, 1982. — С. 12—18.
3. Нежиховский Р. А. Река Нева и Невская губа — Л. : Гидрометеоздат, 1981.

НЕДОСТАТОЧНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

О. В. Сюткина, Н. В. Сеницына
**Кировский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного
университета профсоюзов, г. Киров, Россия**

Summary. This article observes the problem of development dropping in choreography teachers' training. It comprises the inquiry results of 72 teachers working with choreographical teams concerning aspects of personality development.

Key words: teachers' training; inquiry; choreographical teams.

В настоящее время общепризнано, что современное общество характеризуется тенденциями ухудшения нравственного воспитания, снижением уровня культуры, ростом разрушительных для личности форм проведения досуга, таких как наркотики, алкоголизация, игровая зависимость. Это состояние общества способствует рождению принципиально новых проблем воспитательного характера, что необходимо учитывать при организации любого образовательного процесса, в том числе и в области хореографии.

В тоже время в системе образовательной подготовки руководителей хореографических коллективов традиционно главное место отводится обучению, а не воспитанию. В результате такого превалирования руководители хореографических коллективов в процессе своей работы сразу же нацеливаются на уделение внимания именно обучению. Соответственно, возникает вопрос о достаточности уделения внимания воспитательной составляющей образовательного процесса при подготовке будущих руководителей хореографических коллективов и, главное, при их работе с участниками ансамблей, коллективов, групп, кружков и т. д.

Для оценки качества работы и подготовки руководителей хореографических коллективов различных направлений, работающих в учреждениях культуры и образования, проведено соотнесение качеств личности, которые воспитывают данные руководители у участников коллективов с их опытом работы в данных коллективах. Для этого проведён опрос руководителей хореографических коллективов, в котором приняли участие 72 респондента из 28 городов и 6 сёл и посёлков РФ; один респондент из города Кошице, Словакия. Представительность опроса была обеспечена широким географическим охватом респондентов: гг. Москва, Санкт-Петербург, Казань, Ижевск; населённые пункты Кировской области – города Киров, Уржум, Советск, Кострома, посёлки Песковка, Кумены; Минеральные Воды и Пятигорск (Ставропольский край), Нарьян-Мар (Ненецкий автономный округ), Салехард (Ямало-Ненецкий автономный округ), Архангельск, Котлас, Коряжма, Мирный, Северодвинск (Архангельской области), Нижний

Новгород, Городец (Нижегородской области), Сыктывкар, Воркута, Ухта, Инта, Усинск, с. Объячево, с. Визинга, пос. Водный, (Республики Коми); Пермь, Чусовой, Соликамск и с. Култаево (Пермского края), а также г. Череповец Вологодской области и г. Кошице (Словакия).

При анализе перечисленных руководителями качеств личности, нами было выяснено, прежде всего, существование разницы в терминологии. Одни и те же качества личности, которые воспитываются у участников коллективов, были обозначены одними респондентами обобщённо, другими, наоборот, конкретизировано. Отметим и наличие сходных качеств, выраженных синонимичными терминологическими конструкциями. Уточнение и соотнесение понятий потребовало проведения дальнейших бесед с респондентами о значении указанных терминов в подобных случаях.

Кроме того, подчеркнём, что перечисленные качества личности участников хореографических коллективов не все относятся к тому, что требовал опрос, а именно к воспитанию личности. Из 72 опрашиваемых 19 указали качества, не относящиеся к требуемой группе качеств, или указали качества с некорректной формулировкой. Наличие в массиве данных этих перечисленных качеств, не имеющих отношения к воспитательной составляющей педагогического процесса, с нашей точки зрения, указывает на явно недостаточную подготовку руководителей с точки зрения теории воспитания.

О недостаточной подготовке руководителей в области воспитания также говорит и другой индикатор – при опросе из 72 респондентов 13 затруднились в перечислении качеств личности, которые они воспитывают у участников коллектива. При этом зависимости от наличия большого или малого опыта работы опрашиваемого с данным затруднением в определении выявлено не было. По опыту работы они принадлежали к разным группам: трое руководили коллективами более 10 лет (11 и 18 лет работы), один – более 5 лет (7 лет), четверо имели опыт работы от одного до четырёх лет, пятеро – не имели своего коллектива. Пятеро из 13 респондентов были из числа опрашиваемых с уже имеющимся базовым специальным образованием. С нашей точки зрения, это указывает на недостаток в теоретической подготовке разных поколений руководителей хореографических коллективов с точки зрения воспитательной составляющей педагогического процесса, а также это позволяет говорить о намечающейся отрицательной тенденции в их работе.

Таким образом, 32 из 72 опрошенных руководителей хореографических коллективов (19 указавших качества, не относящиеся к кластеру «Воспитание личности» и 13 человек, затруднившихся в перечислении качеств, которые они воспитывают у участников коллективов) не имеют достаточных знаний для организации воспитательного процесса в коллективе, что составляет 44 % опрошенных.

Это позволяет говорить о наличии проблемы выпадения воспитательного компонента, которой требуется уделять внимание, как при подготовке руководителей, так и непосредственно при их работе в хореографических коллективах.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши и Чехии
на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 году**

20–21 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-18-4-12).

25–26 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания»** (К-19-4-12).

5–6 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-12).

10–11 мая 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения»** (К-21-5-12).

15–16 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-12).

25–26 мая 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-12).

1–2 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-12).

3–4 июня 2012 г. международная научно-практическая конференция **«Текст. Произведение. Читатель»** (К-45-6-12).

5–6 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-12).

10–11 сентября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-12)

15–16 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-12)

20–21 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-12)

1–2 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-12)

5–6 октября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-12)

10–11 октября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-33-10-12)

15–16 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-12)

25–26 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-12)

1–2 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-12)

5–6 ноября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-12)

10–11 ноября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-39-11-12)

20–21 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-12)

25–26 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-12)

1–2 декабря 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-12-12)

5–6 декабря 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-44-12-12)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, доцент (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза,

Россия), Голандам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.ucoz.ru> в PDF-формате.

УДК 94(470)»17/18»

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, Республика Хакасия, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensky Institute of Economics and Law,
Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них пуб-

ликаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. – URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki>. – Дата обращения: 20.04.2011.
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: **ООО Научно-издательский центр «Социосфера»**
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО)
«Пензенский» г. Пенза
ОГРН 1095837003239
ИНН 5837042277
КПП 583701001
БИК 045655722
к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области
Платеж: **ФИО автора**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphere@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» – Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

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 ДОУ;
- 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@mcfrr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (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 здравоохране-

ния 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@mcfr.ru



Первая экспертно-правовая on-line система для администрации ОУ!

В ноябре 2011 года Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru), выпустил уникальный продукт – **Электронную систему «Образование»**.

Система призвана помочь руководителям школ и детских садов в решении управленческих задач! **Работать с ней очень просто:**

1. Вы вводите в поисковую строку задачу, которую вам необходимо решить.
2. Система выдает Вам подборку материалов, которые помогут решить поставленную задачу: **пошаговый алгоритм действий, шаблоны локальных актов, разъяснения экспертов и нормативные документы**.

В чём уникальность электронной системы «Образование»?

- ✓ В основе системы – **экспертные материалы**. Для решения профессиональной задачи, Вам не нужно разбираться в сложных нормативных документах – Вы получаете подробное разъяснение авторитетного эксперта.
- ✓ Система разработана **специально для администрации** образовательного учреждения в соответствии с текущими профессиональными задачами и функционалом руководителей.
- ✓ Система **«живая»** – ежедневно добавляются новые документы, актуализируются в соответствии с законом и старые материалы. Пользователи могут влиять на содержание системы, отправляя запросы на добавление темы, конкретного материала.

А также:

- Система содержит **исчерпывающую базу действующих нормативных документов**, регулирующих деятельность образовательного учреждения.
- Система снабжена **удобной системой поиска** (строка поиска, фильтры, тематический рубрикатор).

- Система разрабатывается при участии **ведущих экспертов отрасли** (специалистов органов управления образования, разработчиков нормативных документов, практиков).

Узнать подробнее о системе, а также получить бесплатный доступ к демоверсии Электронной системы «Образование» можно на сайте:

<http://sistema-edu.resobr.ru/>

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
- Условия подписки: PsyJournals.ru/

**ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГНПУ**

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Высшая школа политических и общественных наук
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы международной научно-практической
конференции 20–21 марта 2012 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Е. Ю. Данилина
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 15.04.2012. Формат 60х84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 10,61 п. л.
Усл.-печ. л. 9,87 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 9/12.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, д. 34, ком. 201-в. (8412) 21-68-14,
web site: <http://sociosphere.ucoz.ru>,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09