



Научно-методический
журнал

№ 1

(50)

(январь–март)

2008

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н. П. Огарева»

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель
главного редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

Г. А. Балыхин
П. Ф. Анисимов
В. Л. Матросов
Л. П. Кураков
В. И. Курилов
В. П. Савиных
В. В. Конаков
В. В. Кадакин
Н. Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Мониторинг образования

- И. О. Каменева. Использование контроля для управления учебной мотивацией студентов 3
- Я. Ю. Кучеренко. Применение 10-балльной системы контроля знаний учащихся как средство формирования у них интереса к учению 8

Модернизация образования

- Е. Г. Марусева. Гуманитаризация образования в изменяющемся мире 13
- В. М. Халтурина. Возможности гуманитарных специальностей для развития потребности студентов вуза в профессиональном самообразовании 18

Интеграция образования и воспитания

- Л. Л. Хохлова. Самостоятельность курсантов ведомственного вуза в контексте юридической деятельности 24
- Р. Р. Муслимов. Характеристика физического воспитания в военном училище как средства приобщения к здоровому образу жизни и профилактики девиантного поведения 30
- Е. В. Ширманова. Психологические основы диагностической беседы педагога дополнительного образования с подростком из неблагополучной семьи 33

Академическая интеграция

- Е. П. Гончарова. Профильное музыкальное обучение в Республике Беларусь: на пути к интеграции общего и профессионального образования 38
- О. В. Сыромясов. Межкультурная профессиональная коммуникация на занятиях по иностранному языку 43
- Н. И. Попов, В. И. Токтарова. Совершенствование математической подготовки студентов с использованием информационных технологий на основе психолого-педагогического обеспечения .. 49
- Ю. Ф. Кожурин. Периодизация социальной истории и основные методы ее изучения 53

Образование и культура

- В. П. Сальникова. Идеология интеграции педагогики и культурологии 56
- И. Ф. Сибгатуллина, И. И. Лушпаева, В. В. Потапова. Психолого-культурологические исследования в рамках регионального научно-методического совета Республики Татарстан 59

Инновации в образовании

- Т. В. Никулина. Реализация интегративного подхода в практике профессионального образования 65
- Т. С. Жукова. Актуальность проблемы обучения школьников эвристикам на уроках геометрии 67



Т. В. Миронова. Теоретические аспекты экологической подготовки младших школьников специального образовательного учреждения	70
---	----

Психология образования

Н. А. Ковалева. Изучение закономерностей и феноменологии человеческого бытия в курсе психологии	75
Р. Н. Гуртовская. Критерии морального выбора студента университета	79
М. С. Ионов. Развитие планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов	84

педагогическое образование

Т. М. Числова. Проблема разработки методических задач в обучении студентов-математиков педагогических вузов	89
С. А. Барамзина. Интегративные тенденции в определении содержания дидактической категории «средство обучения»	95
В. А. Варданын, Н. В. Матвеева. Система подготовки студента к формированию художественной культуры младшего школьника	100
Л. Р. Шафигулина. Самоактуализация личности молодого учителя: Педагогические условия ее стимулирования	105
П. В. Замкин. Педагогические условия формирования готовности студента к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника	110

филологическое образование

С. А. Дубровская. Особенности смехового дискурса В. А. Жуковского	113
Н. А. Опарина. Межъязыковой сопоставительный анализ типов подчинительной связи в произведениях удмуртских писателей	117

Рецензии, отзывы, информация

Проблемы современной русской поэзии глазами литературоведа и критика	120
---	------------

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Н. В. Гришакова*.
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*.
Аннотации, перевод *Ю. Н. Сушковой*.

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 07.12.07. Формат 70 Ч 108 1/16.
Усл. печ. л. 18,20. Тираж 500 экз. Заказ № 6539.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430000, Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430000, Саранск, ул. Советская, 55а.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРОЛЯ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ
УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ**

И. О. Каменева, аспирант кафедры педагогики Мордовского
государственного университета им. Н. П. Огарева

В статье показана возможность использования контроля для формирования положительной мотивации учения. Авторами предложены пути решения обозначенной проблемы. Для изучения учебной мотивации разработан ряд программ на языке программирования Visual Basic.

Эффективный контроль знаний студентов является одной из главных проблем в дидактике. Неправильная организация этой существенной части учебного процесса негативно сказывается на успешности обучения. Без научно обоснованного, тщательно спланированного и организованного контроля процесса и результатов учебно-познавательной деятельности невозможны ни педагогическое руководство, ни управление формированием личности студента.

Результаты контроля являются необходимым источником официальных решений об успешности учебной деятельности. Содержание фиксирующей и прогностической функций контроля достаточно глубоко раскрыто в педагогической литературе. Большинство педагогов успешно реализуют их при организации контроля. В то же время мотивирующая функция контроля изучена недостаточно. Как показывает практика, в вузе не уделяется должного внимания формированию учебной мотивации студентов, для решения этой задачи редко используется контроль, хотя он является одной из составляющих управленческой деятельности преподавателя. Обычно контроль применяется только как инструмент осуществления «обратной связи», как средство обеспечения заданного уровня овладения учебным материалом. Преподавателей мало заботит то, как влияют форма, вид и время проведения контроля на отношение студентов к учебному предмету, на взаимоотношения в группе, которые в дальнейшем могут стать основой отношений в социуме.

Наряду с оценкой качества определенного этапа учебного процесса, уровня подготовленности познающего субъекта важна и другая функция контрольных процедур — способствование формированию устойчивой положительной учебной мотивации. Актуальность данной проблематики подтверждается мнением известного отечественного психолога Н. Ф. Талызиной: «...усилия исследователей должны быть направлены на дальнейшее изучение условий, при которых обратная связь способствует развитию положительных мотивов учебной деятельности и закреплению получаемых знаний»¹. Мы считаем возможным и обязательным в ходе проведения контрольных процедур целенаправленно формировать и при необходимости корректировать мотивацию учебной деятельности студентов. Следует подчеркнуть не только то, что правильно организованный и своевременный контроль повышает мотивацию учения, но и то, что неправильная организация контроля ведет к потере интереса к учению. В исследованиях Н. Ф. Талызиной показано, что «обратная связь выполняет функцию подкрепления только в том случае, когда ее содержание имеет отношение к мотивам учебной деятельности обучаемого. Обратная связь способствует также положительной учебной мотивации, если осуществляется с учетом потребности учащегося в проверке правильности своих действий и с учетом объективной успешности его работы»².

Особо необходимо сказать и о психологическом фоне ситуации контроля и



оценивания. Нередко из-за непродуманных действий педагогов у студентов формируется боязнь контроля вообще, они воспринимают контроль не как неотъемлемый элемент собственной деятельности, а как некое внешнее по отношению к деятельности и к ним самим действие. Между тем контроль направлен на фиксацию изменений в осуществлении деятельности. Он позволяет обращать внимание на те возможности, которые не до конца использованы обучаемыми, поддерживать их положительную мотивацию.

При организации учебной деятельности, как отмечает А. К. Маркова, изучение каждой темы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного³. На первый взгляд, исходя из названий речь о мотивации можно вести только относительно первого этапа. Однако, по нашему убеждению, мотивация, как и контроль, является необходимым элементом всех этапов и преподаватель может грамотно использовать контрольные процедуры в качестве средства управления учебной мотивацией студентов.

Традиционно мотивационный этап понимается как сообщение о том, почему и для чего нужны новые знания. Другими словами, с целью актуализации учебно-познавательных и социальных мотивов используются разнообразные вербальные средства. Мы предлагаем дополнительно применять специально сконструированные контрольные задания. Данная мера позволит укрепить уверенность студента в своих силах, усилив тем самым мотивацию успеха. Это возможно с помощью констатации наличия базовых для данной работы знаний, умений и навыков с использованием фронтального контроля методом письменного опроса (средствами контроля выступают тесты) и методом практической работы (такими средствами служат практические задания). При выполнении подобных заданий студент убеждается в том, что обладает достаточной «ба-

зой» для успешного выполнения предстоящей работы или видит пробелы в своей наличной «базе». Результаты контроля в обоих случаях помогают вытеснению мотивации неудачи мотивацией успеха; во втором случае этому способствует имеющееся до начала выполнения работы время, в течение которого студент может «заполнить» пробелы.

Одним из самых действенных познавательных мотивов справедливо считается интерес. Для усиления интереса к предстоящей учебной деятельности можно использовать фронтальный контроль методом практической работы (средствами контроля выступают задания на выполнение практической деятельности). Составлять соответствующие задания целесообразно таким образом, чтобы во время их выполнения студент обратил внимание на то, что для завершения решения объема его базовых знаний и умений недостаточно. Мотивирующая роль познания наиболее эффективна в том случае, когда новые знания соответствуют зоне ближайшего развития.

При разработке контрольных заданий для первого этапа рекомендуем придерживаться следующих правил:

- опираться на актуальные знания и опыт студентов, использовать знакомые термины, символы и пр.;

- помогать студентам понять, с помощью каких знаний они смогут справиться с предстоящей работой.

На втором, операционально-познавательном, этапе студенты овладевают учебными действиями и операциями, адекватными содержанию обучения. Текущий контроль организуется с таким расчетом, чтобы у каждого была возможность внести в арсенал своих знаний соответствующие коррективы до момента получения новой порции информации. Качество познавательной деятельности отдельного человека определяется как биологически наследуемыми особенностями высшей нервной деятельности, так и социальными факторами. Педагогами-практиками было установлено, что

высокая позитивная мотивация может компенсировать недостаточно развитые гностические способности, но никакой высокий уровень способностей не компенсирует низкий уровень мотивации и, как следствие, не приведет к значительным успехам в обучении. Существенное положительное влияние на учебную мотивацию на данном этапе оказывают положительные эмоции, вызванные процессом деятельности и достигнутым результатом.

Рассмотрим один из вариантов проведения контроля. Исходя из того что студенты могут прийти к правильному выполнению контрольного задания, но за разное число шагов, предусматриваются своеобразные «точки контроля». На каждой из них решается задача мотивирования на выполнение следующей части текущей работы. Для этой цели можно использовать вопросы, позволяющие студентам актуализировать необходимые знания. Важно грамотно подобрать и форму контроля; учитывая, что, если студент способен осуществлять контроль во внутренней форме, принуждение осуществлять его во внешней приводит к отрицательному результату⁴. Разбивка работы на этапы с помощью «точек контроля» дает студенту возможность одержать несколько маленьких побед. Это положительно влияет на мотивацию, так как известно, что формирование интересов обусловлено позитивным подкреплением, т. е. личность развивается «туда», где переживает успех.

При разработке контрольных заданий для второго этапа рекомендуется придерживаться следующих правил:

- сложные (объемные) задания разбивать на части с помощью «точек контроля»;

- предусматривать задания, содержащие ситуацию-парадокс, которые позволяют увидеть, что иногда очевидный ответ оказывается при проверке неверным;

- включать такие задания, выполнение которых поможет студенту связать в единое целое учебные элементы.

Последний, рефлексивно-оценочный, этап связан с анализом проделанной работы, сравнением достигнутых результатов с эталоном и их оценкой. Целесообразно поддерживать у студента чувство уверенности в собственных силах в процессе оценки результатов деятельности. Подведение итогов не может сводиться к простой констатации. Для формирования положительной мотивации учебной деятельности важно, чтобы оценка работы включала в себя качественный анализ, подчеркивание положительных моментов, продвижений в освоении, выявление не просто недостатков, а их причин.

При проведении контрольных процедур на третьем этапе можно придерживаться следующих рекомендаций:

- вместе со студентами анализировать пути, по которым они пришли к тем или иным результатам. Как известно, коллективное обсуждение с акцентированием внимания на индивидуальных достижениях поднимает дух здорового соревнования и подкрепляет желание лучше учиться (опора на соревновательный мотив);

- акцентировать внимание на необходимости оказания сильными студентами помощи менее подготовленным. Это способствует усилению мотивации как у сильных (опора на мотив социального сотрудничества), так и у слабых (опора на мотив достижения успеха);

- поручить анализ части результатов выбранным преподавателем студентам. Во-первых, это будет положительно влиять на формирование чувства ответственности, а во-вторых, необходимость давать объяснения по поводу результатов потребует умения мыслить и пользоваться языком науки.

Подобные личностно-ролевые и вообще коллективные формы деятельности помогут студенту осознать пользу контрольных процедур, принять их проведение как должное. Важно, чтобы он почувствовал себя субъектом учебно-воспитательного процесса, понял, что игра-

ет в этом процессе не подчиненную, а достаточно активную и важную роль.

В соответствии с вышесказанным нами была разработана система контрольных заданий для дисциплин «ЭВМ и программирование» и «Алгоритмические языки». В эксперименте были задействованы студенты I и II курсов двух учебных годов математического факультета Мордовского государственного университета.

Сравнительный анализ компонентов мотивационной сферы и оценок студентов двух учебных годов позволил сделать нам вывод об отсутствии значительных различий в структуре мотивационной сферы и успеваемости студентов разных годов обучения. В частности, была доказана гипотеза об отсутствии различий в уровне оценок и мотивации студентов с помощью критерия Вилкоксона⁵.

За основу нашего исследования был взят методический прием, рекомендованный А. К. Марковой, согласно которому исследования должны проводиться в логике и рамках реальных условий учебного процесса. Мотивы, будучи психологическими образованиями, не только побуждают к деятельности, но и проявляются в ней. Значит, их можно изу-

чить с помощью как субъективных, так и объективных методов⁶. Диагностика мотивов проводилась с использованием следующих адаптированных нами методик: диагностики мотивации успеха и боязни неудачи А. А. Реана; диагностики мотивации достижений А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова; изучения учебной мотивации, разработанной Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой⁷.

Для каждой методики было разработано по две программы на языке программирования Visual Basic. Все программы делились на два вида. Программы первого вида позволяли проводить тестирование каждого студента в электронном виде, сохранять в текстовых файлах ответы и интерпретировать их относительно отдельного студента в соответствии с задачей конкретной методики. Программы второго вида давали возможность обрабатывать ответы группы студентов и интерпретировать их соответствующим образом.

Рассмотрим работу программ, разработанных для методики изучения учебной мотивации. Ниже представлен интерфейс авторской программы первого вида.

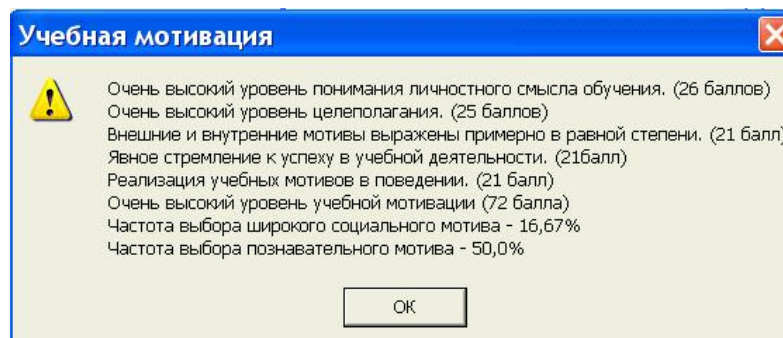
1. Знания по программированию необходимы мне для...

- ☐ а) дальнейшей жизни;
- ☐ б) продолжения образования в дальнейшем;
- ☐ в) саморазвития, совершенствования;
- ☐ г) будущей профессии;
- ☐ д) обретения места в обществе (вообще в жизни);
- ☐ е) создания карьеры;
- ☐ ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.

Далее

После ответа на все вопросы появляется окно сообщений с результатами

диагностики. Приведем один из вариантов окна:



В текстовый файл с интерпретацией ответов студентов группы, являющийся результатом работы программы второго вида, в виде процентов записываются:

- количество студентов, имеющих высокий и очень высокий, нормальный, низкий и очень низкий уровни учебной мотивации;

- относительная частота выбора широкого социального мотива, познавательного мотива;

- количество студентов с высоким, нормальным, низким и сниженным пониманием личностного смысла обучения;

- количество студентов с высоким или очень высоким, нормальным, низким и сниженным уровнем целеполагания;

- количество студентов с преобладанием внутренних мотивов, с преобладанием внешних мотивов, с выраженными в равной степени внешними и внутренними мотивами;

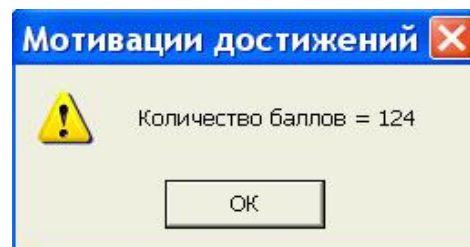
- количество студентов с явным стремлением к успеху в учебной деятельности, явным избеганием неудачи, с присутствием как стремления к успеху, так и избегания неудачи в учебной деятельности;

- количество студентов с реализацией учебных мотивов в поведении, студентов, у которых учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко, студентов с отсутствием поведенческой активности.

Для остальных методик программы первого вида имеют интерфейс, анало-

гичный первой программе (в режиме диалога студент выбирает варианты ответа на последовательно задаваемые вопросы).

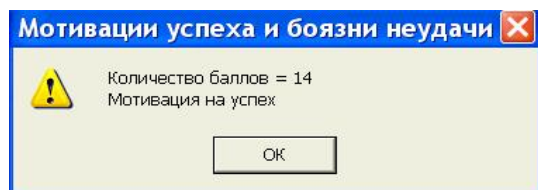
При диагностике мотивации достижений в текстовом файле для каждого студента помимо его ответов сохраняется вычисленное количество баллов. Результат работы программы второго вида для этой методики представляет собой текстовый файл, в котором находится список фамилий, упорядоченных по убыванию количества баллов. Отметим, что количество баллов появляется и в окне сообщения после ответа студента на все вопросы теста. Покажем один из вариантов такого окна сообщения:



При диагностике мотивации успеха и боязни неудачи в текстовом файле для каждого студента кроме его ответов и вычисленного количества баллов сохраняется результат в виде одного из предложений: «мотивация на успех», «мотивация на неудачу», «мотивационный полюс не выражен». Причем этот результат вместе с количеством баллов появляется сразу после окончания тестиро-



вания. Так выглядит окно сообщения для одного из студентов:



Показателем уровня сформированности мотивации учения являются не сами оценки, а тенденция к их изменению. Мы исследовали данную тенденцию с помощью критерия знаков⁸. В контрольных группах в отличие от экспериментальных к концу учебного года не было выявлено ни положительной, ни отрицательной тенденции к изменению оценок. Эксперимент показал, что грамотное использование контроля положительно влияет на формирование учебной мотивации и успеваемость.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. М., 1975. С. 303.

² Там же.

³ См.: Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопр. психологии. 1980. № 5. С. 48.

⁴ См.: Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. М., 1983. С. 8.

⁵ См.: Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. М., 1977. С. 83.

⁶ См.: Мешков Н. И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Мешков. СПб., 1993. С. 11.

⁷ См.: Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: метод. пособие. Ч. 3. Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами / Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова. Ульяновск, 2002.

⁸ См.: Грабарь М. И. Указ. соч. С. 127.

Поступила 11.01.08.

ПРИМЕНЕНИЕ 10-БАЛЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ

Я. Ю. Кучеренко, аспирант Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева

Новые требования государства к выпускникам школ входят в противоречие с действующей системой контроля за качеством подготовки выпускников. Автором обосновывается актуальность использования 10-балльной системы контроля и оценки качества подготовки учащихся в условиях школы с углубленным изучением отдельных предметов.

Основным условием повышения благосостояния населения России и усиления ее политической, экономической роли в международном пространстве выступает высокая конкурентоспособность государства. В современном мире способность быстро адаптироваться к конкурентной среде становится одним из главных факторов успешного развития. Все это связано с возможностями человеческого потенциала, что во многом определяется состоянием системы образования. Именно здесь закладывается

ся фундамент устойчивого роста страны.

Целью всякой системы, в том числе педагогической, является ее результат. В целостном педагогическом процессе его показателем служит оценка уровня обученности. С 1837 г. в школьном образовании России преобладает 5-балльная система оценивания. Но в документе государственной отчетности — аттестате о полном или неполном среднем образовании — мы не увидим отметку в 1 или 2 балла. В инструкции о применении

© Я. Ю. Кучеренко, 2008

5-балльной системы, вышедшей в 1944 г., говорится, что «в свидетельствах и аттестатах отметки об успеваемости обозначаются цифровыми баллами и в скобках наименованием: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно)»¹. Таким образом, с 1944 г. в России фактически существует 3-балльная система оценивания, не отражающая развитие творческих возможностей обучаемых и требования государства к современным школам по подготовке выпускников с высоким потенциалом.

С 1990 г. в учебных заведениях среднего образования в экспериментальном порядке апробируются новые подходы к оцениванию степени обученности школьников. Можно выделить модульно-рейтинговую, безотметочную, многобалльную, зачетную системы, но несмотря ни на что, 5-балльная шкала остается основной в России.

Как нельзя более точно формированию положительной мотивации учебной деятельности помогает многобалльная система оценивания степени обученности. Психолого-педагогической наукой накоплен достаточный материал, для того чтобы начать активное внедрение положительного опыта этой системы. Анализ теоретических и эксперимен-

тальных работ Б. Г. Ананьева, В. П. - Беспалько, Г. А. Бирюковой, В. В. Гущеева и др. показал, что 5-балльная (фактически 3-балльная) система оценивания уровня знаний учащихся практически себя изжила.

Экспериментальная работа по применению полностью положительной 10-балльной шкалы оценивания, ведущаяся в средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов № 3 г. Ханты-Мансийска, представляет собой последовательную стратегию, в которой обозначены роли всех участников образовательного процесса. Сначала преподавателем на основе Программы эксперимента по использованию многобалльных шкал оценивания В. П. Симонова разрабатывается практический материал для использования в рамках конкретной дисциплины. Далее происходит ознакомление учащихся и их родителей с содержанием и структурой 10-балльной шкалы, формируется навык оценивания на основе богато представленных показателей степени обученности.

В табл. 1 представлено соотношение традиционной 5-балльной и 10-балльной систем, а также для сравнения дана суррогатная шкала В. П. Симонова.

Т а б л и ц а 1

Соотношение оценок в различных системах

5-балльная шкала	Суррогатная шкала	10-балльная шкала
3 балла (удовлетворительно)	2+ (два с плюсом)	1 балл (очень слабо)
	3- (три с минусом)	2 балла (слабо)
	3 (посредственно)	3 балла (посредственно)
	3+ (три с плюсом)	4 балла (удовлетворительно)
4 балла (хорошо)	4- (четыре с минусом)	5 баллов (недостаточно хорошо)
	4 (хорошо)	6 баллов (хорошо)
	4+ (четыре с плюсом)	7 баллов (очень хорошо)
5 баллов (отлично)	5- (пять с минусом)	8 баллов (отлично)
	5 (отлично)	9 баллов (великолепно)
	5+ (пять с плюсом)	10 баллов (прекрасно)

Суррогатная шкала представляет собой всем известные, но не одобренные Министерством образования РФ оценки

с «плюсами» и «минусами», которые запрещено ставить в журнал. Однако вопреки всем законам учителя выставляют



их в дневник, т. е. в документ, отражающий успехи учащегося. Таким образом, промежуточные баллы 10-балльной системы — 2, 3, 5, 6, 8, 9 — характеризуются и промежуточными нормами.

Наша исследовательская задача заключалась в выявлении условий для формирования интереса учащихся к углубленному изучению отдельных предметов на основе изменения системы оценивания. В качестве примера возьмем учебную дисциплину «Русский язык», которая

характеризуется точностью, изученностью, где ярко представлена нормативная база (нормы ударения, произношения, правописания, словообразования и т. д.).

В ходе экспериментальной практики и решения поставленной задачи были разработаны шкалы оценок по предмету (табл. 2). При указании количества ошибок, допущенных учеником, вначале приводятся орфографические, затем пунктуационные и грамматические (например: 6—8—7).

Т а б л и ц а 2

10-балльная шкала оценок по русскому языку (за письменную работу)

Баллы	Основные показатели для оценочных суждений за письменную работу	Показатели для оценочных суждений за письменную творческую работу (сочинение, изложение)
1	2	3
1 — очень слабо	Текст написан под диктовку полностью, но имеет более 7 ошибок	Присутствовал на уроке, слушал, смотрел, списывал с доски. Творческую работу не сдал или сдал пустую тетрадь
2 — слабо	До 7 орфографических и столько же пунктуационных ошибок. Всего в сумме не более 7 ошибок	Текст написан, но нет связи между его частями, отсутствует логика изложения. Допустил ошибки: 7 — 7 — до 7, 6 — 8 — до 7, 5 — 9 — до 7, 4 — 10 — до 7, 3 — 11 — до 7, 2 — 12 — до 7, 1 — 13 — до 7, 0 — 14 — до 7. В содержании до 7 фактических ошибок, 8—9 речевых
3 — посредственно	До 5 орфографических и столько же пунктуационных ошибок, однако в целом не более 5	Слабая связь между частями написанного текста, однако местами прослеживается логика. Допустил ошибки: 6 — 6 — до 6, 5 — 7 — до 6, 4 — 8 — до 6, 3 — 9 — до 6, 2 — 10 — до 6, 1 — 11 — до 6, 0 — 12 — до 6. В содержании 6 фактических и 7 речевых ошибок
4 — удовлетворительно	До 3 орфографических ошибок, до 4 пунктуационных, но не более 4 в сумме	Излагает все части текста, однако связь между ними слабая. Допустил ошибки: 5 — 5 — до 5, 4 — 6 — до 5, 3 — 7 — до 5, 2 — 8 — до 5, 1 — 9 — до 5, 0 — 10 — до 5. В содержании 5 фактических и 6 речевых ошибок
5 — недостаточно хорошо	До 2 орфографических ошибок, до 3 пунктуационных. В сумме не более 3	Воспроизводит почти все части текста, между которыми прослеживается связь, но есть логические ошибки и нет образности. Допустил ошибки: 4 — 4 — до 4, 3 — 5 — до 4, 2 — 6 — до 4, 1 — 7 — до 4, 0 — 8 — до 4. В содержании 4 фактические и 5 речевых ошибок
6 — хорошо	1 орфографическая ошибка и до 2 пунктуационных, но всего в целом не более 2	Прослеживается логичность в изложении текста, но допускаются отклонения от темы, отдельные нарушения последовательности. Допустил ошибки: 3 — 3 — до 3, 2 — 4 — до 3, 1 — 5 — до 3, 0 — 6 — до 3. В содержании 3 фактические и 4 речевые ошибки
7 — очень хорошо	1 орфографическая или пунктуационная ошибка.	Логично и последовательно излагает текст, допуская незначительные отклонения от нормы. В тек-

1	2	3
	Допускается 1 ошибка плюс 2 исправления	сте наблюдается стилевое единство. Допустил ошибки: 2 — 2 — до 2, 1 — 3 — до 2, 0 — 4 — до 2. В содержании 2 фактические и 3 речевые ошибки
8 — отлично	Орфографических ошибок нет, 1 пунктуационная ошибка. Всего допускается 1 ошибка плюс 1 исправление	Логично и последовательно излагает текст, допускающая очень незначительные отклонения от темы. Допустил ошибки: 1 — 1 — до 1, 0 — 2 — до 1. В содержании 1 фактическая и 2 речевые ошибки
9 — великолепно	Орфографических и пунктуационных ошибок нет, может быть 1 исправление	В тексте прослеживаются полная логичность и стилистическое соответствие. Допустил 1 пунктуационную и 1 речевую ошибки
10 — прекрасно	Работа без ошибок и без исправлений	Письменная работа выполнена без фактических, речевых, орфографических, пунктуационных, грамматических ошибок и ошибок в содержании, чисто и аккуратно

Предложенная полностью положительная 10-балльная система оценок по русскому языку содержит шкалы оценивания письменных работ (контрольных диктантов, изложений и сочинений). Мы считаем целесообразным провести разграничение между формами проверки. Диктант — одна из основных форм проверки орфографической и пунктуационной грамотности. Изложение и сочинение — основные формы проверки умения правильно и последовательно излагать мыс-

ли, уровня речевой подготовки учащегося².

Следовательно, применение одной оценочной шкалы к контрольным и творческим работам, предлагаемое некоторыми авторами, и в частности Г. А. Бирюковой, нельзя считать обоснованным. Эти формы контроля разные и оцениваться должны по-разному. В 5-балльной системе оценки они различаются, но грамотность предлагается проверять по одним и тем же показателям (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Основные критерии оценки письменной работы по русскому языку по 5-балльной системе

Оценка	Критерии оценки	
	Диктант	Изложение
5	Выставляется за безошибочную работу, а также при наличии в ней 1 негрубой орфографической или 1 негрубой пунктуационной ошибки	Допускается: 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 грамматическая ошибка
4	Выставляется при наличии в диктанте 2 орфографических и 2 пунктуационных, или 1 орфографической и 3 пунктуационных, или 4 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок	Допускаются: 2 орфографических и 2 пунктуационных, или 1 орфографическая и 3 пунктуационных, или 4 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок, а также 2 грамматических ошибки
3	Выставляется за диктант, в котором допущены 4 орфографических и 4 пунктуационных, или 3 орфографических и 5 пунктуационных, или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических	Допускаются: 4 орфографических и 4 пунктуационных, или 3 орфографических и 5 пунктуационных, или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических, а также 4 грамматических ошибки
2	Выставляется за диктант, в котором допущены 7 орфографических и 7 пунктуационных, или 6 орфографических и 8 пунктуационных, или 5 орфографических и 9 пунктуационных, или 8 орфографических и 6 пунктуационных ошибок	Допускаются: 7 орфографических и 7 пунктуационных, или 6 орфографических и 8 пунктуационных, или 5 орфографических и 9 пунктуационных, или 8 орфографических и 6 пунктуационных ошибок, а также 7 грамматических ошибок
1	При большом количестве ошибок	Имеется более 7 орфографических, 7 пунктуационных и 7 грамматических ошибок



Представленные во втором столбце табл. 2, 3 критерии оценок используются при оценивании словарных диктантов, где учитываются только орфографические ошибки, и контрольных диктантов, где учитываются орфографические и пунктуационные. Если же речь идет о сочинении или изложении (третий столбец), то здесь дополнительно учитываются грамматические ошибки, а в сод^{ержании} — фактические и речевые.

В предложенной нами полностью положительной 10-балльной системе оценок по русскому языку нормы орфографической, пунктуационной, грамматической и речевой грамотности не нарушают стандартные критерии оценок, одобренные Министерством образования РФ. Мы приняли во внимание «предел, превышение которого не позволяет выставлять данную оценку». Таким пределом для оценки 4 являются 2 орфографические ошибки, для оценки 3 — 4 орфографические, для оценки 2 — 7 орфографи-

ческих ошибок³. Обратим внимание на пропасть, которая образуется между этим количеством ошибок: 2 — 4 — 7. Отсутствует пошаговое снижение отметки, к которой очень ревностно и трепетно относятся ученики. По 5-балльной системе один ученик, написавший всю работу аккуратно без исправлений и ошибок, и другой, допустивший пунктуационную ошибку, получают 5. Таким образом, эта система уже изначально допускает конфликт, который часто выливается в непонимание учеником учителя.

Исходя из того что 10-балльная шкала — это расширенная и дополненная 5-балльная система оценивания, мы упорядочили и уточнили нормы допускаемых ошибок применительно к промежуточным баллам.

Сравним, например, оценку 4 в 5-балльной системе и соответствующие ей баллы (5, 6, 7) — в 10-балльной, пользуясь оценочной характеристикой при проверке изложения (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительная характеристика оценки «хорошо» в разных системах по количеству допускаемых ошибок

Допустимые ошибки	10-балльная шкала										5-балльная шкала		
	5 баллов		6 баллов		7 баллов		8 баллов		9 баллов		Оценка 4		
Орфографические	1	2	3	4	1	2	3	0	1	2	2	1	0
Пунктуационные	7	6	5	4	5	4	3	4	3	2	2	3	4
Грамматические	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2

Варианты ошибок, соответствующие 5 и 6 баллам, — это промежуточные нормы, которые значительно сужают границу между последующим и предыдущим баллами. В 5-балльной шкале они делают меньше шаг между оценками 3 и 4.

Таким образом, предложенная нами шкала отличается точностью, упорядоченностью, нормативностью и наглядно отражает уровень знаний, умений и навыков учащихся. Она исключает всякий формализм в выставлении отметки.

Применение 10-балльной системы способствует формированию интереса к учению, активизирует учебную деятельность, развивает самостоятельность,

аккуратность, сглаживает конфликты между учеником и учителем, учеником и родителями, одноклассниками. Положительные изменения в психологическом климате класса достигаются благодаря сужению границ между баллами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Цит. по: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917—1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., 1974. С. 180.

² См.: Программно-методические материалы: Русский язык. 5—9 классы / сост. Л. М. Рыбченкова. 5-е изд., стер. М., 2002. С. 303.

³ Там же. С. 307.

Поступила 19.09.07.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Е. Г. Марусева, старший преподаватель кафедры английской филологии Самарского государственного педагогического университета

В статье осмысливается проблема гуманитаризации образования как социально-культурного явления. Автором раскрываются ведущие идеи гуманитаризации образования: диалогичность, понимание, метафоричность. Доказывается, что это явление приобретает для современного учителя статус морального закона.

Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования — прямое следствие социально-экономического развития общества и отражение необходимости сохранения человеческого в человеке. Практика выдвигает перед педагогической наукой задачу не только раскрыть сущность гуманитаризации образования, но и выработать способы реализации ее идей в педагогической действительности.

Понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» этимологически достаточно близки. Термин «гуманизация» восходит к слову «гуманизм» от латинского *humanus* — человеческий. Понятие «гуманизм», как отмечают Д. Реале и Д. Антисери, ссылаясь на Ф. Ницше, появилось совсем недавно. Оно используется с целью указания на ту область культуры, которая связана с изучением классики. Понятие «гуманист» гораздо старше. В XV в. этим словом называли преподавателей гуманитарных дисциплин («*studia humanistatis*», «*studia humanoga*»): философии, риторики, морали, грамматики¹...

Термин «гуманитаризация» восходит к слову «гуманитарный» — от латинского *humanitas* — человеческая природа, духовная культура. В эпоху Возрождения, когда научная мысль обратилась к прошлому, открыла прошлое, считалось, что гуманитарные дисциплины являются наиболее пригодными для развития духовности человека, для его воспитания и образования.

Этимологическая близость понятий «гуманизация образования» и «гуманита-

ризация образования» нередко приводит к их отождествлению в научной литературе. Однако на самом деле данные понятия различны по своему смыслу, как различно и пространство их проявления. Подтверждение нашей точки зрения мы находим у А. А. Касьяна: «Гуманизация образования касается и вопросов его организации — управления, обучения, воспитания. Гуманизация реализуется (может и должна быть реализована) во всей системе образования, охватывает гуманитарное и естественно-научное образование, сферу технических, сельскохозяйственных и всех других наук. Гуманитаризация же относится только к процессу обучения»².

Гуманитаризация образования как широкий социально-культурный процесс предстает перед учителем в форме должного, которое требует своего осуществления. В свою очередь, это ставит перед исследователями задачу выявить ее идеи.

Идея, как пишет Г. В. Ф. Гегель, в своем развитии проходит ряд ступеней. Первой формой идеи является жизнь. Второй — опосредованность. Это и есть идея как познание, которое выступает в образе теоретической идеи и в образе практической идеи³. Такое понимание идеи задает направленность поиску идей гуманитаризации образования и последующему их воплощению в педагогической практике. Гуманитаризация образования как жизнь отражает реально существующие проблемы созидания человечности в учащемся на пути его восхождения к культуре. Подобное восхождение учаще-



гося под руководством учителя прогнозируемо, а следовательно, и целедостигаемо. Познание идей гуманитаризации образования удовлетворяет потребности педагогической теории и практики в их единстве, взаимосвязи и, говоря словами Гегеля, «различенности».

Осмыслим идеи гуманитаризации образования и выявим среди них такие, которые прогнозируемы, решаемы, а потому целедостигаемы. Но прежде всего отметим, что мы будем анализировать только идеи, а не взгляды ученых относительно понимания ими сущности, природы и содержания явления «гуманитаризация образования». Кроме того, нас интересует современный этап развития гуманитаризации образования. Понятие «гуманитарный», известное отечественной науке с начала XIX в., употреблялось произвольно, часто заменяя понятие «гуманистический». Такая ситуация сохранялась и на протяжении XX столетия. Рубеж XX—XXI вв. ознаменовался пониманием того, что гуманитарность есть «особое парадигмальное качество познания и мышления, обуславливающее ценностно-смысловую и содержательно-целевую отнесенность того или иного явления к существованию человека и человечества»⁴.

Идея об отнесенности того или иного явления к существованию человека и человечества получила конкретизацию в научных представлениях В. В. Ильина о гуманитарности. Суть гуманитарности, подчеркивает ученый, заключается в том, что в идеале она как общечеловеческий феномен есть средоточие нравственных абсолютов, есть ценностный базис, над которым надстраивается остальное — политика, наука, религия и т. д. Гуманитарные ценности самодостаточны, они не подчинены ни политике, ни науке. Жертвовать ими нельзя, тогда как во имя них можно жертвовать чем угодно, кроме них самих⁵.

Встает вопрос: во имя чего используются гуманитарные ценности? Ответ на него, который возможно получить

лишь на мировоззренческом уровне, в форме прогноза был дан Д. С. Лихачевым. Он предсказывал, что XXI в. будет веком гуманитарной культуры, и подчеркивал, что гуманитарная культура человека любой профессии не сводится к его пониманию музыки, поэзии, живописи, архитектуры, а требует рассмотрения в широком, мировоззренческом контексте. Искусство, наука, философия, религия, мораль образуют необходимый контур человечности, способствующий воспитанию милосердия, доброжелательности, толерантности в отношениях между людьми, народами, государствами⁶.

Приобщение человека к гуманитарности как высшей ценности бытия, которая, фиксируя благородство в устремлениях людей, «сообщая» им смыслы жизни, выводит их на понимание того, что гуманитарные ценности оберегают от технократического снобизма и примитивного прагматизма, осуществляется через каналы образования и воспитания. Одним из средств приобщения учащихся к гуманитарности как ценности бытия является гуманитаризация образования, проблемы которой в настоящее время находятся в стадии осмысления. Ориентируясь на идеи гуманитаризации образования, учитель сможет приобщать учащихся к ценности гуманитарности, которая есть «не привычка, а убеждение, образ жизни и действия» (В. В. Ильин).

Достаточно всесторонний анализ проблемы гуманитаризации образования выполнен Ю. В. Сенько. В результате теоретического осмысления личностно ориентированной концепции образования, исходящей из представлений об «образующем», о Другом и приведшей к установлению субъект-субъектных (гуманитарных) отношений, ученый пришел к заключению, что «меридианами (именно меридианами, а не параллелями) гуманитаризации, принципами стиля нового педагогического мышления являются другодоминантность, диалогичность, понимание, рефлексивность, метафоричность»⁷.

Мы считаем, что диалогичность, понимание и метафоричность могут быть интерпретированы как идеи гуманизации образования, которые, в терминологии Гегеля, есть жизнь. Подвергнутые теоретическому обоснованию, они находят в настоящее время свое практическое воплощение в педагогической практике.

Если буквально несколько десятилетий назад диалог понимался предельно просто — как одна из форм устной речи, то в последнее время это понятие стало приобретать все более широкие концептуальные рамки. В науке и практической деятельности стали говорить о диалоге человека с техникой, с природой; диалоге между группами, между социальными институтами; диалоге на уровне стран; о диалоге культур.

В основании концепции диалогического понимания, согласно Ю. В. Сенько, находится понятие «Другой», позволяющее проявить суть диалогических взаимоотношений, неслиянность позиций участников диалога. Из этого вытекает признание равноправности и равноценности Другого как субъекта процесса обучения, который становится способным преобразовывать «ставшую» культуру в живое знание, строить личностное знание только в условиях перехода от монолога к диалогу.

Дальнейшее развитие концепция диалогического понимания получила в работах Ю. Н. Кулюткина. Диалог, подчеркивает ученый, «способствует выработке установки не только на то, чтобы учитывать мнение другого, но и на то, чтобы находить точки соприкосновения между мнениями участников диалога, открывать в них нечто общее, входить в единое смысловое поле, возникающее в многоголосице дискуссий и обсуждений... <...> ...диалоговое общение развивает у человека подлинно открытое мышление, позволяющее индивиду свободно выражать свои мнения другим участникам диалога и в то же время столь же открыто обсуждать смыслы,

которые передаются ему другими участниками»⁸.

Идея диалогового общения была специфическим образом реализована В. В. Сериковым в его концепции личностно ориентированного образования. Одна из ведущих идей данной концепции заключается в том, что диалогичность является универсальной характеристикой личностно ориентированных технологий, а диалог как универсальная характеристика педагогической ситуации предстает как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т. п.⁹

Мы полагаем, что сущностную черту гуманитарного компонента образования составляет дискуссионность гуманитарного знания. Его субъектная природа и смысловое содержание делают открытыми различные интерпретации, в которых представлены и позиция самого человека, и позиция Другого. Диалог выявляет незавершенность дискуссии.

Диалогичность как идея гуманизации образования может быть сформулирована следующим образом: учитель, строящий процесс обучения через диалог, способствует тому, что ученик обнаруживает в получаемом знании смысловую составляющую. Так идея диалогичности выводит нас на понимание того, что знание есть не только информация. Смысловая составляющая знания наполняет транслируемую учителем ученику информацию смыслом, «осознание которого есть не что иное, как ценность, в том числе и ценность знания»¹⁰, нетленность которой вечна.

Идея диалогичности служит отправной точкой для вычленения идеи признания ценности личностного смысла знания, которая базируется на принципе понимания. Обнаружение учеником смысла знания, смысловой его составляющей является исходной и «конечной» предпосылкой процесса понимания. Пониманию же самого смысла, как подчеркивает Ю. В. Сенько, помогает оппозиция «зна-



чение—смысл», характеризующая язык, любую культурную деятельность. Значение принадлежит языку, смысл — всегда личности¹¹.

Известно, что понять — значит обнаружить смысл. Обнаружение учеником смысла «чужого» знания, благодаря которому это знание становится «своим-чужим», делает его «живым» знанием, которое «всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т. е. о самом себе»¹².

Развивая идею В. П. Зинченко о пристрастности «живого» знания, которое нельзя усвоить, но можно только построить в совместной деятельности «преподавание — учение», Ю. В. Сенько подчеркивает, что гуманитарные знания — это знания пристрастные, получившие аффективную окраску. Гуманитарными знания априори не являются. Они таковыми становятся (или не становятся) для овладевающего ими, если он обнаруживает (или не обнаруживает) в них личностный смысл¹³.

В контексте данной логики «негуманитарной» может быть история и вполне гуманитарной, например, информатика¹⁴. Заметим, что понимание как гуманитарный способ видения объекта, предмета, явления и т. д. проникает и в естествознание, в котором функция понимания, придавая смысл различным теориям и концепциям, обеспечивает сохранение человечества.

Существует мнение, согласно которому гуманитарные предметы (история, литература, музыка и др.) по формам и методам преподавания ничем не отличаются от естественно-научных дисциплин: та же вербализация знаний, формализация умений и навыков, те же приемы в овладении частным, разбитым на порции содержанием¹⁵. Устранение этого недостатка в преподавании гуманитарных предметов, в прочтении учеником гуманитарного текста, а затем и текста жизни возможно за счет развития у него способности к наделению смыслом значений или ценностей, т. е. к пониманию.

В противном случае знание усваивается учащимся, а не присваивается им. Неприсвоенное знание не может стать личностным достоянием, поскольку оно не приобрело личностного смысла. Знание, оставшееся на уровне информации, не реализуется в умениях.

Решить проблему развития способности учащихся к пониманию как наделению смыслом знания призвана гуманитаризация образования, которая, по мнению А. В. Толстых, есть не что иное, как преобразование учебной деятельности на основе логики, ориентированной на обнаружение и реализацию нерасчлененной целостности развития духовных и духовно-практических способностей человека, преобразующего и тем самым познающего предметность своего бытия. Добавим: на основе логики, ориентированной на обнаружение смысла деятельности, смысла жизни человека, смысла конструктивного взаимодействия.

Для решения данной задачи требуется трансформировать содержание учебных предметов так, чтобы в нем были отражены гуманитарность человека и критерии гуманитарного измерения личности. Одним из критериев, на наш взгляд, может и должен стать «образ культурного человека», в котором образованность и информированность дополняют друг друга, а не являются по отдельности синонимами культурного человека.

Близка к нашей точке зрения позиция А. П. Маркова, подчеркивающего, что образование в «человеческом» измерении — это процесс и результат формирования целостного образа личности¹⁶. В условиях гуманитаризации образования, где образование предстает как образование себя, этот целостный образ и есть начало образования, обеспечивающего восхождение учащегося к гуманитарности. Обеспечить данное восхождение должна гуманитаризация образования в целом и педагогического образования в частности. Одним из возможных способов гуманитаризации образования явля-

ется конституирование наук (учебных предметов) таким образом, чтобы в них было представлено человеческое, личностное «измерение» специальной подготовки: «Гуманитаризация образования, — пишет А. А. Касьян, — ориентирована на выявление личностного смысла профессионально-специализированной деятельности с помощью гуманитарных знаний. Только личностно и профессионально значимые гуманитарные знания обеспечивают подлинный процесс гуманитаризации образования»¹⁷.

Исходя из сущности «живого» знания, которое нельзя приобрести, а можно присвоить через наделение его смыслом, через решение «задачи на смысл», мы полагаем, что гуманитарные отношения, являющиеся продуктом «живого» знания, также не приобретаются, не формируются, но становятся. В данном случае мы имеем в виду, что обретение смысла начинается тогда, когда ученик «ставит себе цели из себя и черпает из себя материал своих действий» (Г. В. Ф. Гегель), в основаниях которых, с точки зрения человеческого измерения, находится гуманитарность. Гуманитарность как ценность и определяет содержание и направленность гуманитарных связей и отношений учащегося к миру, людям и к себе.

Одним из педагогических способов, обеспечивающих синтез знания, опыта и понимания в сознании и мышлении учащихся, является их приобщение «как непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов»¹⁸. Приобщение учащихся к культуре и ее ценностям мы также относим к идеям гуманитаризации образования.

Еще одной идеей гуманитаризации образования является метафоричность. В. П. Зинченко понимает метафору как мост между знанием и незнанием, как средство не только приращения знания, но и открытия знания о незнании; она и грань между мифом и логикой, и атри-

бут живого знания. Соединяя свойственную ей напряженность и концептуальную недосказанность с перцептивной очевидностью, метафора предстает интуитивным отношением, удерживающим вместе и смысл, и образ¹⁹.

Ю. В. Сенько считает метафору незаменимым инструментом образования. Метафоричность как идея гуманитаризации образования предполагает такой стиль педагогического мышления, когда педагогические понятия и явления мыслятся в гуманитарном контексте. Иными словами, это гуманитарный стиль педагогического мышления. Ученый доказывает, что технократический и гуманитарный стили педагогического мышления используют разные метафоры. Так, в рамках технократического стиля учебный процесс — механизм, а в рамках гуманитарного — организм²⁰.

Выделенные нами идеи гуманитаризации образования: диалогичность, понимание, метафоричность — не существуют, не могут «двигаться» в педагогическом пространстве и во времени по отдельности. Они взаимосвязаны и взаимодополняемы. Так, постижение, присвоение учащимся «чужого» знания и его перевод на уровень «живого» знания под знаком рефлексии возможны только в условиях диалога, в рамках которого сознание учителя «соприкасается» с сознанием учащегося и свершается со-бытие знания. В контексте свершения со-бытия знания, в котором осознается его смысловая составляющая, не только возникают эффекты со-участия, со-действия, со-помощи, но и происходит «движение» смыслов учителя к смыслам ученика и смыслов учащегося к смыслам учителя. В этом «встречном движении» смыслов и рождается гуманитарное знание, происходит становление гуманитарных отношений и связей личности с отдельными сторонами действительности или со всей действительностью, в которой распознается человечество.

В таком контексте явление гуманитаризации образования предстает перед



учителем в форме императива и приобретает статус морального закона.

Педагогу, ориентированному на реализацию идей гуманитаризации образования, предоставляется возможность организовать восхождение учащихся к гуманитарности, благодаря которой и через которую человек сохраняет и преумножает свою человеческую сущность, остается самим собой. Потребность общества в учителе, приобщающем учащихся к ценностям культуры, к гуманитарным ценностям, развивающем у них способность к человеческому измерению личности по критерию «человечность», будет удовлетворена тогда, когда ориентированность учителя на реализацию идей гуманитаризации образования станет моральным законом в его душе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней. В 2 т. Т. 2. Средневековье / Д. Реале, Д. Антисери. СПб., 1995. С. 212—213.

² Касьян А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. 1998. № 2. С. 17.

³ См.: Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. М., 1975. С. 405.

⁴ Ромашина Е. Ю. Проблема гуманитаризации среднего образования в России (вторая половина XIX в.) / Е. Ю. Ромашина // Педагогика. 2005. № 8. С. 84.

⁵ См.: Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. М., 2005. С. 35—36.

⁶ Цит. по: Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. М., 2002. С. 249.

⁷ Сенько Ю. В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю. В. Сенько // Педагогика. 1999. № 6. С. 50.

⁸ Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. Самара, 2002. С. 307.

⁹ См.: Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. М., 1999. С. 123.

¹⁰ Кулюткин Ю. Н. Указ. соч. С. 82.

¹¹ См.: Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. М., 2000. С. 131.

¹² Зинченко В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание / В. П. Зинченко. Самара, 1998. С. 28.

¹³ См.: Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. 2002. № 1. С. 14—15.

¹⁴ Афанасьев Ю. Н. Западная рациональная традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция / Ю. Н. Афанасьев. М., 1999. С. 11.

¹⁵ См.: Толстых А. В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания / А. В. Толстых // Педагогика. 1996. № 4. С. 10.

¹⁶ См.: Марков А. П. Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования / А. П. Марков // Педагогика. 2001. № 7. С. 13.

¹⁷ Касьян А. А. Указ. соч. С. 22.

¹⁸ См.: Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен. С. 12.

¹⁹ См.: Зинченко В. П. Указ. соч. С. 168—169.

²⁰ См.: Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. С. 137.

Поступила 05.12.07.

ВОЗМОЖНОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ

В. М. Халтурина, старший преподаватель кафедры философии
Вятского социально-экономического института (г. Киров)

В статье рассматривается специфика гуманитарного знания и гуманитарных специальностей вуза. Предлагается решение актуальной психолого-педагогической проблемы развития потребности студентов в профессиональном самообразовании через использование возможностей гуманитарных специальностей.

В настоящее время в обществе востребованы инициативные и самостоятельные специалисты, которые способ-

ны к постоянному совершенствованию своей личности и деятельности. Быстрое обновление знаний, расширение арсенала

© В. М. Халтурина, 2008

ла навыков и умений, освоение новых сфер деятельности невозможны без развитых умений и навыков самообразования. Исследуя проблему развития потребности в профессиональном самообразовании студентов вуза, мы выявили, что в этом плане гуманитарные специальности обладают богатыми возможностями.

Возникновение гуманитарного знания традиционно связывают с эпохой первой греческой софистики, с именами Протагора, Сократа, которые перенесли внимание философии на человека. Одним из первых этот термин стал употреблять Цицерон, подразумевая под ним человеческую природу в целом и «высшее образование» с «духовной культурой» в частности.

Термин «гуманитарный» употреблялся и употребляется в отечественной (советской и российской) научной литературе в различных значениях и вне определенного контекста; до сих пор общепризнанного толкования этого понятия нет. Так, в словаре С. И. Ожегова читаем: «Гуманитарный. О науках: относящийся к изучению культуры и истории народа в отличие от наук о природе»¹. Словарь иностранных языков характеризует это понятие так: «Гуманитарный (от латинского *humanitas* — человеческая природа, образованность, духовная культура) — относящийся к человеческому обществу, к человеку и его культуре; гуманитарные науки — общественные науки (история, политическая экономия, филология и др.) в отличие от естественных и технических»².

В. В. Ильин и А. Т. Калинин выделяют три значения термина «гуманитарное знание»: 1) общечеловеческое, относящееся к миру человека, 2) светское, в противоположность сакральному, 3) гуманитарное в противовес естественному, природному³.

Для нашего исследования наиболее важным представляется первое значение данного понятия.

Особенностью объекта гуманитарного знания является то, что он меняется

вместе с самим знанием и каждое поколение ученых имеет дело уже с другим объектом знания. Общество, культура, сознание изначально историчны, что означает изменимость, подверженность времени как форме существования. «Проблема исследования области „специфики человеческого“ весьма подвижна и неустойчива в связи с многообразием и изменчивостью предмета исследования»⁴. В современных условиях специалист-гуманитарий должен уметь воспринимать и отслеживать это изменение предмета исследования, что возможно только при осуществлении непрерывного самообразования в процессе профессиональной деятельности.

Э. Ю. Соловьев отмечает: «Сегодня мы осознаем безусловное значение гуманитарного знания. Оно многолико и многообразно»⁵. Гуманитарные науки, которые составляют основу содержания дисциплин учебного плана для гуманитарных специальностей высшего профессионального образования, «по своей природе не могут быть нейтральными, они изучают духовный мир человека с гуманистических позиций»⁶. Следовательно, гуманитарные специальности обладают определенными возможностями воздействия на личность студента, на его потребности.

Современная эпоха характеризуется процессами становления новой парадигмы в образовании. Многими исследователями подчеркивается, что на смену одной, «знаниевоцентристской», парадигме приходит другая, «гуманистическая», или «лично-ориентированная». Она произрастает на традиционной почве, но обращается к человеку и человеческому. В связи с этим для нашего исследования важно, что основными целями гуманитаризации образования являются «достижение целостности знаний о человеке и ориентированности в системе гуманитарного знания, создание гуманитарных основ (философских, нравственных, эстетических) интеллигентности, формирование мотивации самообразования в гуманитарной области (потреб-



ность в непрерывном образовании)»⁷. Гуманитарные специальности обладают дополнительными возможностями для достижения указанных целей, а следовательно, и для развития потребности студентов в профессиональном самообразовании.

Возможность есть «объективная тенденция развития предмета. Различают абстрактную, или формальную (для осуществления которой нет всех необходимых условий), и реальную (обладающую для своей реализации всеми необходимыми условиями) возможности», причем в обществе превращение возможности в действительность «связано с сознательным преобразованием природной и социальной действительности»⁸. Мы считаем, что при создании определенных организационно-педагогических условий формальные возможности гуманитарных специальностей вуза можно перевести в реальные возможности для развития потребности студентов в профессиональном самообразовании.

Одна из возможностей гуманитарных специальностей вуза для развития потребности студентов в профессиональном самообразовании кроется в их человековедческой направленности. Познавание сущности человека, его истории способствует саморазвитию личности, и в частности развитию потребности в профессиональном самообразовании. Для успешного профессионального становления и развития личности будущему специалисту нужно изучить сущность человека в процессе его исторической и культурной эволюции. История и культура человеческого общества, человека дают все новый материал для изучения. Следовательно, специалисту-гуманитарию необходимо осуществлять постоянное профессиональное самообразование, чтобы быть в курсе всех исторических и культурных событий современности.

Как считает Б. Юдин, «в современном обществе на долю высшего образования выпадают две роли: первая, традиционная, связанная с подготовкой спе-

циалистов, и вторая, также связанная с подготовкой, но другого рода... Эту вторую роль образования ни в коем случае не следует считать вторичной. Она ничуть не менее важна, чем первая»⁹. Автор называет ее человеческой и отводит гуманитарным дисциплинам. Студенты, обучающиеся на гуманитарных специальностях, имеют дополнительные возможности для получения «человеческой» подготовки.

Наиболее близка к нашему пониманию проблемы точка зрения Н. Б. Крыловой. Обращаясь к гуманитарной составляющей образования, она утверждает, что «гуманитаризация — явление базисного характера, закладывающее основы личности». Одной из основных сфер личности выступает потребностно-мотивационная. Гуманитарная составляющая образования способствует формированию данной сферы и дает возможность для развития потребности личности в профессиональном самообразовании при создании определенных организационно-педагогических условий в конкретном вузе. Гуманитарное образование позволяет не только «обогащать общекультурный кругозор специалиста, но и, главное, стимулировать его творческий рост, расшатать психологические стереотипы, обновить содержание мышления, помочь увидеть обыденное в новом свете, обогатиться новой технологией самообразования»¹⁰. Знания о человеке, которые получают студенты гуманитарных специальностей, помогают им осознать, что развитая потребность в профессиональном самообразовании в структуре личности определяет успешность профессиональной деятельности человека.

Вторую возможность для развития потребности студентов в профессиональном самообразовании мы видим в культурологическом потенциале дисциплин учебного плана гуманитарных специальностей. Данный потенциал достаточно высок, так как большинство научных и социальных проблем, входящих в содержание и программы гуманитарной под-

готовки в вузе, раскрываются в тесной и органической связи с проблемами культуры и творчества. Следовательно, возможно использование культурологического потенциала для развития потребностно-мотивационной сферы обучающейся личности, и в частности ее потребности в профессиональном самообразовании. Согласно Н. Б. Крыловой, «гуманитарная подготовка — это совокупность форм, средств и методов образования и практики, стимулирующих развитие культуры будущих специалистов, понимание ими знания человеческих ценностей в современном мире. Она нацелена на развитие гуманитарной культуры будущего специалиста, понимание им истории цивилизации, на возвышение духовных потребностей и интересов, на совершенствование норм и культуры общения, наконец, на осознание своего места в культуре, развитие культурного самосознания»¹¹.

Профессиональное самообразование неотделимо от самообразования культурного. Поэтому возможность развития потребности личности студента-гуманитария в профессиональном самообразовании, а также в самообразовании культурном и нравственном мы рассматриваем в неразрывной связи. Для развития потребности в профессиональном самообразовании студентов гуманитарных специальностей вуза культурологический аспект гуманитарного знания располагает достаточно большим потенциалом.

Возможность развивать потребность личности студента в профессиональном самообразовании мы усматриваем и в принадлежности гуманитарных специальностей к типу профессии «человек — человек». Принадлежность профессии к определенной группе позволяет выделить качества, которыми должен обладать специалист для успешного овладения данной профессией. В отечественной психологии наибольшую известность получила психологическая классификация профессий, разработанная Е. А. Климовым. В соответствии с объектом труда автор выделил пять типов профессий:

- 1) человек — живая природа;
- 2) человек — техника (и неживая природа);
- 3) человек — человек;
- 4) человек — знаковая система;
- 5) человек — художественный образ¹².

Специалисты гуманитарных специальностей по данной классификации относятся к типу профессии «человек — человек». Взаимодействие с людьми предполагает многостороннее знание о них как о предмете изучения и воздействия. Рассматривая общие вопросы дифференциальной психологии профессий, Е. А. Климов дает развернутую характеристику людей различных типов профессий, и в частности типа «человек — человек»: «...главное в области познавательных процессов представителей этого типа профессий, конечно, не острота зрения или слуха, а своеобразная душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представить, смоделировать именно его внутренний мир»¹³. Для такого моделирования специалисту необходимо постоянно пополнять свои профессиональные знания, быть в курсе всех новшеств и открытий в области гуманитарного знания.

Нестандартные ситуации — это нормальная стихия социума. Профессии данного типа неизбежно требуют творческого склада ума, способности ясно представлять, моделировать варианты возможных последствий действий людей, исходов их конфликтов, противостояний или, наоборот, объединений. Но это и не техническое, и не художественное воображение, а воображение, для которого пока еще в учебниках нет названия. Е. А. Климов предлагает назвать его тропонометрическим (от древнегреческого „тропос“ — поворот, оборот, направление). Описывая особенности саморегуляции представителей профессий типа «человек — человек», автор отмечает: «Требуется постоянное совершен-



ствование своих знаний и навыков, стремление „идти в ногу“ с быстро текущими процессами социального движения, развития, заставляя себя быть в курсе текущих общественных событий. В противном случае рушится взаимопонимание с окружающими»¹⁴. Эта мысль автора является наиболее значимой для нашего исследования.

Для развития у студентов гуманитарных специальностей потребности в профессиональном самообразовании мы использовали также дисциплины естественно-научного цикла. К естествознанию относятся науки, изучающие неорганические природные процессы и живые организмы. Другой блок наук, изучающих «в их исторической преемственности и современном состоянии условия жизни людей, общественные отношения, правовые и государственные формы с их идеальной надстройкой в виде философии, религии, искусства и т. д.»¹⁵, составляют гуманитарные и общественные науки. Хотя между науками и существуют различия, их объединяет история, которую «можно рассматривать с двух сторон, ее можно разделить на историю природы и историю людей. Однако обе эти стороны неразрывно связаны: до тех пор, пока существуют люди, история природы и история людей взаимно обуславливают друг друга»¹⁶.

В учебные планы всех специальностей вуза в качестве федерального компонента включена дисциплина «Концепции современного естествознания», в процессе преподавания которой имеется возможность развивать потребность студентов-гуманитариев в профессиональном самообразовании. Переход от ньютоновской к эволюционно-синергетической парадигме в естествознании резонирует сейчас с потребностью культуры человечества в целом. Кроме того, одной из задач этой дисциплины является формирование научного мировоззрения будущих специалистов.

Студенты способны проникнуться, усвоить присущий постнеклассической

парадигме нелинейный способ мышления. И здесь на помощь приходят гуманитарное знание и искусство (со своими им метафорами), диалог с ними является необходимой составной частью синергетического познания, в контексте которого «порядок и беспорядок представляются не как противоположности, а как то, что неотделимо друг от друга»¹⁷. Открытие хаоса в современном точном естествознании — это открытие временного горизонта принципиальной непредсказуемости многих будущих событий: если они и произойдут, то будут уникальными и неповторимыми, но не закономерными. В этой уникальности и непредсказуемости будущих событий нам видится сходство с событиями в гуманитарной культуре, которые так же уникальны и непредсказуемы.

Взаимопроникновение и взаимодействие знания естественно-научного и гуманитарного дает возможность при преподавании дисциплины «Концепции современного естествознания» для студентов гуманитарных специальностей воздействовать на их потребностно-мотивационную сферу, развивать потребность в профессиональном самообразовании. Знакомство с эволюционно-синергетическим подходом позволяет им увидеть успешность своего профессионального развития в неразрывной взаимосвязи с постоянным пополнением знаний. Согласно синергетической парадигме в социуме, в том числе в профессиональном мире, происходят скачкообразные изменения, обусловленные нелинейным развитием социальных систем. Высокая потребность личности в профессиональном самообразовании будет способствовать позитивным изменениям в ее профессиональной деятельности, особенно в «критических» ситуациях, когда в профессиональной сфере решаются важнейшие вопросы (карьерный рост, повышение заработной платы и т. д.).

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том,

что гуманитарное знание имеет особенности, отличающие его от знания естественно-научного. Гуманитарные науки наполняют содержанием большинство дисциплин учебного плана гуманитарных специальностей высшего профессионального образования, их особенности, по нашему мнению, необходимо учитывать при осуществлении учебно-воспитательного процесса. Гуманитарные науки изучают человека в сфере умственной, нравственной, общественной деятельности, их задач, следовательно, становятся развитием и формированием человеческой личности. Учет и использование специфики гуманитарного знания дают возможность воздействовать на потребностно-мотивационную сферу личности студента, а значит, и на процесс развития потребности в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей.

Развитие потребности в профессиональном самообразовании у студентов вуза как психолого-педагогическая проблема в настоящее время является весьма актуальным. Решению этой проблемы способствует использование возможностей гуманитарных специальностей при создании определенных организационно-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе конкретного вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 1983. С. 133.
- ² Словарь иностранных слов. М., 1988. С. 145.
- ³ См.: Ильин В. В. Природа науки: Гносеологический анализ / В. В. Ильин, А. Т. Калинин. М., 1985. С. 47.
- ⁴ Самосознание, условия // Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. М., 1980. С. 45.
- ⁵ Соловьев Э. Ю. Прошлое творит нас: очерки по истории философии и культуры / Э. Ю. Соловьев. М., 1991. С. 3.
- ⁶ Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / Л. И. Коханович, Л. П. Рябов, И. П. Ивановская, Ю. И. Куфтырев. М., 1995. С. 42.
- ⁷ Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н. Б. Крылова. М., 1990. С. 38.
- ⁸ Цинцадзе Г. И. / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. М., 1986. С. 237.
- ⁹ Юдин Б. О гуманитарной составляющей высшего образования / Б. Юдин // Вестн. высш. шк. 2004. № 5. С. 3—4.
- ¹⁰ Крылова Н. Б. Указ. соч. С. 35—36.
- ¹¹ Там же. С. 40.
- ¹² См.: Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. Обнинск, 1993. С. 32.
- ¹³ Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е. А. Климов. М., 1995. С. 179—180.
- ¹⁴ Там же. С. 181.
- ¹⁵ Цинцадзе Г. И. Метод понимания в философии и проблема человека / Г. И. Цинцадзе. Тбилиси, 1975. С. 90.
- ¹⁶ Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 16.
- ¹⁷ Пригожин И. Переоткрытие времени / И. Пригожин // Вопр. философии. 1989. № 8. С. 10.

Поступила 21.01.08.

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ****САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ
ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ
ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Л. Л. Хохлова, преподаватель-методист учебного отдела Самарского
юридического института ФСИН России*

Автор обращается к вопросу о месте самостоятельности курсанта в структуре юридической деятельности. В статье рассматриваются принципы этой деятельности, анализируются ее аспекты, обосновываются качества, характеризующие самостоятельность юриста.

Требования, предъявляемые сегодня к личности курсанта юридического института ФСИН России, отличаются широтой и разнообразием. Обществу необходим творчески мыслящий работник уголовно-исполнительной системы (УИС), способный самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за них. Концепция воспитательной работы с курсантами образовательных учреждений УИС предусматривает формирование у них необходимых профессиональных и морально-волевых качеств, развитие личности специалиста¹. На наш взгляд, самостоятельность является одним из ведущих профессиональных качеств специалиста юридического профиля.

Решение проблемы воспитания самостоятельности курсантов юридического вуза невозможно без обращения к тем основным требованиям, которые предъявляются к юридической деятельности в целом. Именно осмысление данных требований позволит определить подходы к формированию самостоятельности курсантов в процессе обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется вопросам содержания и организации юридической деятельности, повышению ее эффективности, роста профессионального мастерства сотрудников и дальнейшего укрепления органов юстиции квалифицированными специалистами.

Юридический труд весьма разнообразен и сложен, правоприменительная деятельность юриста протекает в обла-

сти общественных отношений и отличается чрезвычайно широким спектром решаемых задач.

Анализ научной литературы по вопросам профессиональной юридической деятельности позволяет выделить основные принципы, которые не зависят от вида выполняемой специалистом этого профиля работы:

— *принцип гуманизма и справедливости*. Юридическая профессия требует от личности объективности, обладания чувством справедливости, сострадания и личной безупречности. Гражданская позиция юриста имеет большое значение при правовом разрешении возникающих жизненных ситуаций с защитой прав и законных интересов личности, общества и государства;

— *принцип государственного характера юридической профессии*. Служебная деятельность юриста связана с вопросами соблюдения государственной дисциплины, обеспечения законности, укрепления правопорядка и др. Работа юриста характеризуется высокими требованиями к точному соответствию принимаемых им решений действующему законодательству. Именно государственно-правовой статус существенно отличает эту профессию от многих других специальностей;

— *принцип психолого-педагогической направленности юридической профессии*. Юристу приходится вникать в сложные душевные состояния, разрешать конфликтные ситуации, иметь дело с человеческими страстями, вторгаться

в духовный мир человека, выступать в роли арбитра. В связи с этим в правовой работе многое зависит от его личностных качеств, педагогических способностей, знания общей психологии. От юриста — сотрудника органов внутренних дел требуется умение действовать в чрезвычайных условиях, условиях высоких физических и психических нагрузок и сохранять при этом эмоциональную устойчивость к восприятию негативных явлений;

— *принцип творческого, исследовательского характера юридической профессии.* Он выражается в творческом применении правовых и иных знаний, в умении и способности самостоятельно, с учетом всех обстоятельств разбираться в сложных жизненных ситуациях, находить истину, объективно оценивать факты и явления, делать правильные выводы и принимать в пределах закона наиболее оптимальные решения. Разумеется, творческий подход к решению жизненных ситуаций должен осуществляться в рамках права. Творческий, исследовательский характер юридической работы, использование в ней достижений науки и техники при строгом соблюдении требований закона составляют одну из основных черт юридической профессии;

— *принцип формализованности.* Юрист имеет дело с достоверными фактами и нормами права, реализует право в порядке, установленном процессуальным законодательством. Именно в этом смысле профессии юриста присущ формализованный характер. В своей работе он опирается на точные, зафиксированные данные;

— *принцип самостоятельности и независимости в принятии решений.* В какой бы должности ни работал юрист, он прежде всего является правоведом и должен руководствоваться нормами права, разрешать дела и вопросы самостоятельно, руководствуясь своим правосознанием. Разумеется, мера самостоятельности зависит от вида работы и за-

нимаемой должности. Самостоятельность выражается в независимости юриста в оценке ситуации и в применении права, подчинении закону. Юрист, даже находясь в служебном подчинении, не может действовать вопреки закону.

Высокий уровень квалификации сотрудника юстиции предполагает наличие определенных личностных качеств и достаточной профессиональной подготовки, что невозможно без учета индивидуальных особенностей личности и соответствия личностных качеств объективным требованиям данной профессии. Юридической деятельности свойственны такие специфические черты, как строгая правовая регламентация, наличие властных полномочий, противодействие со стороны заинтересованных лиц, многообразие и творческий характер решаемых мыслительных задач, необходимость соблюдения служебной тайны, наличие отрицательных эмоций и посторонних раздражителей и др.²

Анализ научной литературы показал, что деятельность в рамках любой юридической специальности в той или иной мере включает в себя следующие основные аспекты: познавательный, воспитательный, организаторский, коммуникативный и удостоверительный.

Познавательный аспект деятельности юриста связан с решением большого числа мыслительных задач, возникающих при раскрытии и расследовании преступлений, и предполагает творческий, воссоздающий, исследовательский характер их решения. Данный аспект деятельности работника УИС имеет особое значение на первом этапе расследования и заключается в вычленении из окружающей среды криминалистически значимой информации. По мнению В. Л. Васильева, в решении задач познавательной деятельности велика роль личностных качеств юриста, его профессионального и жизненного опыта³.

Для успешного выполнения такой деятельности юрист должен обладать определенными морально-волевыми каче-



ствами. К ним относятся некоторые свойства ума (гибкость, широта, глубина, быстрота, целеустремленность, самостоятельность), мышления (быстрота, логичность, самоконтроль), воображения, внимания (целенаправленное, произвольное), наблюдательности (острота, избирательность) и памяти (быстрота, полнота, точность, оперативность), т. е. свойства, обеспечивающие успешное протекание мыслительных процессов, выявление и закрепление доказательств. Например, в судебной деятельности важно развивать воспроизводящее воображение. При его помощи судья на основании главным образом словесной информации может мысленно воссоздать модель прошедшего события, обстоятельства которого рассматриваются в судебном заседании. Целеустремленность ума прокурора позволяет волевыми усилиями направлять мышление на решение определенной задачи, длительное время удерживать данную задачу в сознании и организованно, последовательно, планомерно думать над ее решением.

Воспитательный аспект юридической деятельности обусловлен одним из основных направлений в работе юриста, а именно воспитанием граждан в духе уважения к закону. Воспитательное воздействие осуществляется в отношении как лиц, совершивших преступления, так и всех граждан. Данный аспект включает в себя профилактические мероприятия, правовую пропаганду, участие в перевоспитании преступника для возвращения его к социальной норме поведения. Воспитательное воздействие оказывается строгой охраной прав участников уголовного процесса и личным примером юриста. Например, малейшее нарушение законодательства при производстве следствия и судебного разбирательства снижает его воспитательное воздействие. И наоборот, активное принятие мер для раскрытия преступлений, выяснение всех обстоятельств дела на основе строгого соблюдения законов способствуют тому,

что у граждан создается твердая уверенность в целесообразном и беспристрастном характере уголовного процесса.

Рассматриваемый аспект юридической деятельности обеспечивают морально-волевые качества юриста, которые связаны с определенными правовыми и нравственными обязанностями. Для осуществления некоторых видов служебной деятельности юристам необходимы моральное право и высоконравственное поведение. Авторитет юриста — это общественное признание его заслуг перед обществом. Он завоевывается бескорыстным служением делу, упорным трудом, глубокими знаниями. Квалифицированный юрист, вооруженный опытом, тактом педагога, уже на первоначальных стадиях расследования закладывает основы исправления и перевоспитания преступника. Именно от этики юриста, его воспитания, добросовестности, деликатности и благородства, профессиональной и общей культуры непосредственно зависит качество расследования, а нередко и судьбы людей.

Организаторский аспект в деятельности юриста заключается в волевых действиях по реализации и проверке рабочих версий и планов, проявляется в раскрытии и расследовании преступлений. Организаторская деятельность подразделяется на две составляющие: самоорганизацию и организацию людей в коллективном решении профессиональных задач. Например, над раскрытием преступления работает целый коллектив, по меньшей мере три специалиста: оперативный работник дознания, следователь и эксперт-криминалист. От умения сотрудника УИС организовать взаимодействие, установить взаимоотношения с общественностью во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности. У него должны быть сформированы следующие организаторские качества: самоорганизованность, энергичность, самостоятельность, настойчивость, обеспечивающие целенаправленное расследование уголовного

дела, систематическую работу по нему; ответственность, требовательность, находчивость, умение хранить тайну при руководстве коллективами людей в ходе расследования уголовного дела; выдержка, самокритичность, дисциплинированность, чувство собственного достоинства в отношениях с коллегами и руководством.

К морально-волевым качествам, обеспечивающим организаторский аспект юридической деятельности, относятся деловитость, инициативность, организаторские способности, сильная воля и компоненты, ее определяющие: принципиальность, решительность, самостоятельность, бдительность, самообладание, настойчивость, самокритичность. Воля — это присущая человеку способность к психофизическим усилиям и напряжениям, направленным на достижение сознательно поставленной цели. Она проявляется в принятии и осуществлении решений.

Для обеспечения организаторского аспекта юридической деятельности требуется и высокая самоорганизованность, под которой понимаются исполнительность, аккуратность, дисциплинированность и самоконтроль. Работник УИС может быть талантливым, правильно строить служебные версии, но при отсутствии самодисциплины он будет не в состоянии довести начатое дело до конца. Следует иметь в виду, что дисциплинированность может быть внешней и внутренней. Легче быть дисциплинированным внешне: приходить вовремя на работу, выполнять порученное дело. Но если юрист решил сделать что-либо к назначенному сроку и не сделал только потому, что его за это никто не осудит, то это значит, что внутренне он еще недостаточно дисциплинирован и настойчив, не выработал в своем характере профессионально важные качества. Например, необходимость осуществления функций организации судебного процесса требует развития у судьи определенных качеств организатора — дисциплинирован-

ности, собранности, целеустремленности, настойчивости, организации всех своих поступков, всей своей деятельности. Многообразные функции судьи могут быть реализованы в том случае, если он воспитал в себе аккуратность в выполнении каждого отдельного действия, каждого элемента общей структуры судебной деятельности.

Организаторский аспект играет большую роль в деятельности адвоката: в составлении плана при подготовке к участию в процессе, осуществлении методов и приемов, выработанных практикой и профессиональным опытом.

Коммуникативный аспект деятельности является системой взаимодействия людей в процессе общения, при котором они могут и хотят воспринимать информацию, исходящую друг от друга. Данный аспект имеет большое значение при допросах в деятельности адвокатов, оперативных работников, воспитателей исправительных учреждений. Главное в коммуникативных свойствах личности сотрудника УИС — тактичность, вежливость, сдержанность в поведении, эмоциях и речи. В то же время среди коммуникативных качеств должны отсутствовать повышенная жестикуляция, раздражительность, грубость, излишняя назидательность.

Указанный аспект юридической деятельности обеспечивают следующие морально-волевые качества: общительность, эмоциональная устойчивость, душевное равновесие, умение разговаривать с людьми, культура речи, манера поведения и внешний вид.

Коммуникативный аспект является одним из доминирующих в деятельности следователя, который должен иметь незаурядные способности собеседника для ведения беседы в особо трудных, порой экстремальных условиях. Успешное взаимодействие следователя и допрашиваемого зависит от коммуникативного контакта между ними. Опытные следователи интуитивно и осознанно меняют параметры беседы, применяют те или иные



тактические приемы в зависимости от индивидуальных особенностей личности допрашиваемого.

Удостоверительный аспект юридической деятельности осуществляется на основании требований, норм, режимов, регулируется системой различных предписаний в виде правил внутреннего распорядка, служебных инструкций, наставлений, приказов. Ни в одной профессии нет такой детальной регламентации всего трудового процесса и содержания рабочих действий и операций, как в юридической. Основным правовым документом, определяющим образ действий работников УИС, является Уголовно-процессуальный кодекс. Он регламентирует права и обязанности участников уголовного производства, устанавливает определенный порядок проведения следственных действий и всего процесса раскрытия и расследования, регулирует отношения между участниками уголовного процесса. Средства и методы, используемые юристом, должны быть правомерными, так как его деятельность — это одновременное осуществление прав и обязанностей. Труд юриста обременен соответствующими предусмотренными законом протокольные формы, что и придает его деятельности удостоверительный, нормативный характер.

К группе морально-волевых качеств, обеспечивающих удостоверительный аспект юридической деятельности, относятся деловитость, исполнительность, пунктуальность, уважительное отношение к закону. Удостоверительная функция является специфической для юридической деятельности. Если познавательный аспект характерен больше для научной деятельности, коммуникативный и воспитательный — для педагогической, организаторский — для производственной, то удостоверительный — для юридической. Нет в природе ни одной профессии, кроме юридической, где заранее были бы расписаны все трудовые операции. Такими сводами правил на уровне законов у юристов являются кодекс, инструкции, наставления.

Удостоверительная деятельность судьи представляет собой приведение всей добытой в ходе процесса информации в специальные, предусмотренные законом формы: приговор, протокол, определение, решение. В данной деятельности реализуются общая и специальная культура письменной речи судьи, его профессиональные навыки в составлении документов по делу.

Н. И. Порубовым, исследующим профессиограмму юридической деятельности, выделяются следующие специальные профессиональные качества юриста: «1. Исключительная честность, предельная объективность, неутомимый поиск истины, способность принимать решения, соответствующие закону и собственному убеждению. 2. Чувство ответственности, или „любовь к ответственности“, под которой следует понимать желание взять на свои плечи самую трудную задачу с самой тяжелой ответственностью. Чувство ответственности — это не принудительный фактор, а глубокая необходимость повседневной юридической деятельности. Без готовности взять на себя всю полноту ответственности, без решительности в действиях по использованию всей полноты власти невозможно проявить инициативу, сметку и оперативность в расследовании преступлений. 3. Умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, умение втягиваться сразу, набирать темп. Юрист должен в связи с этим обладать большой приспособляемостью, работоспособностью и физической выносливостью. 4. Сильно развитое чувство правды, умение распознавать добро и зло, не дать себя обмануть, противостоять чужому влиянию. 5. Исключительная настойчивость, с которой юристы работают при раскрытии сложного и запутанного преступления, — свидетельство большой потенциальной возможности. 6. Внутренняя доброжелательность. Злым, мстительным и равнодушным людям — не место среди юристов. Доброжелательность — это качество, которое очень важно для профессии юриста.

7. Способность понимать людей, быть восприимчивым, готовым всегда принять информацию, относящуюся к рассматриваемому делу. 8. Высоко развитое чувство товарищества, коллективизма, так как расследование — это усилие целого коллектива. 9. Деловой оптимизм. Вера в торжество справедливости, умение видеть в людях не только плохое — черты, свойственные юристу»⁴.

Таким образом, современным обществом востребован юрист-профессионал, который может самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способный к сотрудничеству, отличающийся мобильностью, динамизмом, обладающий развитым чувством ответственности.

Следует отметить, что понятие «самостоятельность специалиста» практически не разработано в отечественной педагогике. С нашей точки зрения, данное понятие может быть базовым при проектировании образовательной деятельности ведомственного вуза.

Мы считаем, что основополагающими качествами, характеризующими самостоятельность юриста, являются: профессиональная компетентность; целеустремленность, настойчивость в достижении целей и преодолении препятствий; способность принимать ответственные решения; творческое отношение к делу, способность к инновационной деятельности; независимость и инициативность; стремление быть информированным; системное видение проблемы; способность к риску; способность убеждать и устанавливать связи; способность к непрерывному профессиональному росту, саморазвитию, самосовершенствованию; профессионально-нравственная активность и гражданственность.

С усложнением различных сторон юридической деятельности постоянно растут требования, предъявляемые к личности человека (в нашем случае это курсант), который избрал профессию юриста в качестве своей основной жизненной цели. Поэтому особое значение

приобретает качественная подготовка специалистов в высшем учебном заведении. Ведь именно высшая школа закладывает фундамент профессии, расширяет профессиональный профиль, развивает творческие способности, обеспечивает профессиональную мобильность.

На наш взгляд, главной целью и ориентиром высшего профессионального образования в современных условиях должны стать формирование социально активной личности, обладающей высокой мобильностью и профессионализмом; развитие сбалансированной общекультурной, специальной и конкретно-практической подготовки специалиста; формирование и развитие комплекса качеств современного специалиста, профессионального мышления, социальной и профессиональной ответственности.

Исходя из сказанного высшее образование следует рассматривать как последовательное и предсказуемое формирование таких свойств человека, которые определяют эффективность и качество его профессиональной деятельности. Профессиональное становление курсанта ведомственного вуза означает появление новых качеств личности, а также возникновение у обучающихся новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения.

Рассматривая критерии профессионализма, А. К. Маркова выделяет стремление развивать себя как профессионала, т. е. «поиск причин успеха — неуспеха в себе самом, осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитие профессионального сознания, целостное видение себя как будущего профессионала, развитие себя средствами профессии»⁵.

Профессиональный портрет курсанта — будущего юриста должен воплощать в себе обобщенные объективные требования к деятельности и личности юриста; соответствие им — важнейшее условие успеха каждого выпускника в первые годы самостоятельной юридической деятельности, а возможно, и во всей дальнейшей жизни.



Выпускники ведомственного вуза должны быть подготовлены к самостоятельному решению задач борьбы с преступностью, обладать гражданской зрелостью, высокой общественной активностью, правовой и психологической культурой, уважать закон и социальные ценности правового государства, честь и достоинство граждан. Будущие сотрудники УИС должны понимать сущность и социальную значимость своей профессии, быть готовыми к несению службы в экстремальных условиях, знать основные направления и содержание современной уголовно-исполнительной политики.

¹ См.: Концепция воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений УИС Министерства юстиции Российской Федерации (на период до 2005 года) : утв. зам. министра юстиции РФ государственным советником юстиции 1-го класса Ю. И. Калинин 05.10.01.

² См.: Психология и педагогика в профессиональной деятельности юриста : учеб. пособие для студентов юрид. вузов. М., 2003. С. 142.

³ См.: Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. СПб., 1997.

⁴ См.: Психология и педагогика в профессиональной деятельности юриста. С. 149—151.

⁵ Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996. С. 40—41; Подласый И. П. Продуктивная педагогика : кн. для учителя / И. П. Подласый. М., 2003.

Поступила 05.12.07.

ХАРАКТЕРИСТИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ КАК СРЕДСТВА ПРИОБЩЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Р. Р. Муслимов, начальник кафедры физподготовки и спорта
Ульяновского военно-инженерного училища связи*

Автором поднимается проблема физической подготовки курсантов военных училищ. Подчеркивается, что она входит в число главных факторов, способствующих приобщению курсантов к здоровому образу жизни и играет важную роль в повышении боеспособности войск.

Многовековой опыт ведения вооруженной борьбы и боевой подготовки войск убедительно свидетельствует о том, что физическая подготовка военнослужащих является составной частью воинского обучения и воспитания. Опыт Великой Отечественной войны, а также боевых действий в Афганской Республике и Чечне особенно наглядно показал большое значение физической подготовки войск. Именно поэтому во многих приказах министра обороны Российской Федерации подчеркивается, что физическая подготовка всегда, а в современных условиях особенно, играет важную роль в повышении боеспособности войск.

Затрагивая вопросы физиологии человека, нужно отметить, что физические упражнения влияют практически на все

системы организма: сердечно-сосудистую, нервную, дыхательную, а также на мышцы и опорно-двигательный аппарат. Систематические занятия физическими упражнениями отражаются на внешних формах тела, способствуют его пропорциональному развитию, делают человека более стройным и красивым. Отмечено, что умственное утомление гораздо легче снимается посредством физической нагрузки. Занятия физической культурой и спортом — прекрасный способ организовать свой досуг и отдых, снять стресс и получить эмоциональную разгрузку.

Физическая подготовка является одним из основных предметов боевой подготовки, важной и неотъемлемой частью воинского обучения и воспитания лично-

© Р. Р. Муслимов, 2008

го состава, одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил¹.

Основной целью физической подготовки в военных училищах служит обеспечение необходимого уровня физической подготовленности курсантов для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением. Физподготовка в военных вузах является мощным фактором приобщения курсантов к здоровому образу жизни, так как в процессе физической подготовки формируются в первую очередь сила, выносливость, быстрота и ловкость, в последующем — теоретические знания и организационно-методические умения и навыки.

Физподготовка в числе *главных факторов* способствует приобщению курсантов к здоровому образу жизни, так как:

- обеспечивает гармоничное физическое и духовное развитие;

- способствует развитию и поддержанию на требуемом уровне выносливости, силы, быстроты и ловкости;

- формирует навыки в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашного боя, военно-прикладного плавания;

- способствует повышению устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности и окружающей среды;

- воспитывает психическую устойчивость, уверенность в своих силах, целеустремленность, смелость и решительность, инициативу и находчивость, настойчивость и упорство, выдержку и самообладание;

- формирует готовность курсантов к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период подготовки и ведения боевых действий².

Курсанты Ульяновского высшего военно-инженерного училища связи в ходе

занятий по физической подготовке овладевают:

- на I курсе — объемом физических упражнений и теоретическими положениями для военнослужащих, проходящих военную службу по призыву;

- на II курсе — установленным программой объемом физических упражнений, теоретическими знаниями и организационно-методическими навыками и умениями проведения физической подготовки и спортивной работы в объеме требований к командиру отделения;

- на III и старших курсах — всем объемом физических упражнений, теоретическими знаниями и организационно-методическими навыками и умениями проведения физической подготовки и спортивной работы в объеме требований к командиру взвода, роты.

Для эффективного решения задач физической подготовки упражнения применяются в соответствии с их направленностью на развитие и поддержание на требуемом уровне физических и специальных качеств, военно-прикладных навыков.

Физические качества — это свойства организма, обеспечивающие двигательную деятельность. К основным физическим качествам военнослужащих относятся выносливость, сила, быстрота и ловкость³.

Под *выносливостью* понимается способность продолжительное время выполнять работу на высоком уровне без снижения ее эффективности. Выносливость может быть общей и специальной.

Сила представляет собой способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий.

Под *быстротой* подразумевается способность совершать двигательные действия за минимальное время.

Ловкость есть способность целесобразно согласовывать, соподчинять движения, организовывать их в единое целое, координировать движения с учетом освоенного действия или переключо-



чать их в соответствии с меняющимися условиями.

Специальные качества — это свойства организма, обеспечивающие его устойчивость к воздействию определенных неблагоприятных факторов профессиональной деятельности. К основным из них относятся: устойчивость к укачиванию, гравитационным перегрузкам, кислородному голоданию, вибрации, гиподинамии.

Содержание физической подготовки курсантов военных училищ составляют физические упражнения, специальные знания и организационно-методические навыки и умения.

Специальными задачами по физической подготовке являются следующие: преимущественное развитие общей выносливости и способности к совершению длительных маршей на лыжах и маршбросков по пересеченной местности; совершенствование навыков в преодолении препятствий, воспитание сплоченности и развитие навыков в коллективных действиях на фоне больших физических и психических нагрузок⁴.

Воспитание психических качеств достигается подбором физических упражнений, в которых психологические качества проявляются в наибольшей мере; применением рациональных методических приемов выполнения физических упражнений, способствующих воспитанию психических качеств.

Спортивная работа в военных училищах организуется с целью привлечения курсантов к регулярным занятиям физическими упражнениями и направлена на повышение их физической подготовленности, спортивного мастерства и на организацию досуга.

Важное место в работе по приобщению курсантов к здоровому образу жизни и профилактике девиантного поведения отводится *спорту высших достижений*. Это деятельность военно-спортивных организаций, направленная на подготовку спортсменов высокого класса и достижение ими высоких спортивных результатов в региональных, всероссийских и международных соревнованиях. Основными функциями спорта высших достижений в военном училище являются соревновательная, престижная, зрелищная и воспитательная.

Таким образом, сама организация в военном училище физической подготовки выступает важным средством приобщения курсантов к здоровому образу жизни, так как позитивно влияет на поддержание в здоровом состоянии основных систем организма: сердечно-сосудистой, нервной, дыхательной, а также развивает мышцы и опорно-двигательный аппарат. Систематические занятия физическими упражнениями заметно влияют на внешние формы тела, способствуют его пропорциональному развитию, делают человека более стройным и красивым.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Министерство обороны Российской Федерации. Наставление по физической подготовке и спорту в Вооруженных Силах Российской Федерации (НФП-2001). М., 2001.

² См.: Министерство обороны Российской Федерации. Требования по проверке и оценке состояния физической подготовленности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. М., 2001. С. 45—47.

³ См.: Министерство обороны СССР. Физическая подготовка. Ч. 1. М., 1990.

⁴ См.: Министерство обороны Российской Федерации. Физическая подготовка. Ч. 2. М., 1993.

Поступила 13.12.07.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОДРОСТКОМ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ

*Е. В. Ширманова, аспирант кафедры психологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Дополнительное образование детей является важнейшей составляющей современного образовательного пространства российского общества, однако его возможности используются далеко не в полной мере. В статье рассматривается беседа как один из методов психологической диагностики подростка из неблагополучной семьи с целью установления контакта с ним для дальнейшего психолого-педагогического сопровождения в учреждениях дополнительного образования.

Учреждения дополнительного образования играют значительную роль в развитии детей из неблагополучных семей. Деятельность этих учреждений направлена на актуализацию интересов подростков, их физическое, духовное и психическое развитие. Однако данная категория подростков часто остается не охваченной вниманием в связи с различными социальными факторами и психолого-педагогическими трудностями работы. Перечислим некоторые из них.

Группу явного неблагополучия составляют категории безнадзорных подростков, малолетних правонарушителей и преступников; в зону риска попадают несовершеннолетние из неполных семей, где высокая занятость матери и отсутствие мужского влияния часто приводят подростка к категории «трудного». Одной из причин социального неблагополучия подростка выступает малообеспеченность семьи, которая не позволяет ему посещать платные музыкальные, художественные и другие школы. В этом плане важно отметить, что система дополнительного образования представлена разнообразием учреждений образовательной среды для различных категорий детей и подростков, в том числе и из малообеспеченных семей. Такими учреждениями являются центры детского творчества и клубы по месту жительства, которые имеют особый потенциал в реализации развивающей и компенсирующей функций для получения персонализированного образования и воспитания.

Исследования В. И. Андреева, В. В. Беловой, А. Я. Журкиной, О. Е. Лебедева, Н. А. Морозовой, Н. Л. Сафровой и др. показали, что дополнительное образование существенно расширяет творческие возможности человека; обеспечивает условия для достижения успеха в избранной деятельности, формирует необходимые для этого качества личности; создает предпосылки для формирования нового круга общения на основе общих ценностей и интересов. О. Е. Лебедев подчеркивает, что в ряде случаев оно становится фактором реабилитации личности за счет компенсации школьных неудач достижениями в области дополнительного образования¹.

В учреждениях дополнительного образования детям из неблагополучных семей предоставляется большая возможность общения со взрослыми. Подражая их значимым положительным качествам, ребенок учится жить в мире людей, развивать навыки общения с противоположным полом.

Анализ источников показывает, что отсутствие полноценного образца для внутрисемейной социализации, нарушение детско-родительских отношений, неимение возможности удовлетворять важные психические потребности часто приводят к определенным нарушениям в психическом и личностном развитии ребенка. Наиболее выраженные изменения происходят во внутриличностной сфере, межличностных отношениях, а также в эмоциональном состоянии детей. Многие ученые (И. В. Дубровина, И. Г. Малки-

© Е. В. Ширманова, 2008



на-Пых, Р. В. Овчарова, В. М. Целуйко) отмечают, что подростки из неблагополучных семей часто оказываются трудными в общении.

Рассматривая данный вопрос в контексте исследования, можно сказать, что весьма значимой и сложной проблемой является период установления контакта с подростком, особенно из неблагополучной семьи. Указанный период начинается с беседы. Первая беседа — это диагностическое общение, целью которого, по мнению Ю. Б. Алешинной и Л. А. Петровской, служит намерение «...сформировать определенное представление о собеседнике или получить у него какую-либо информацию. Здесь... партнеры находятся в различных позициях: один спрашивает, другой — отвечает. ...чтобы получить полноценный ответ, спрашивающий должен уметь правильно задавать вопросы, учитывая свой собственный статус и статус отвечающего, его готовность и умение давать соответствующие ответы и т. д.»².

В настоящее время имеется немало работ, посвященных проблеме организации межличностного общения с разными категориями людей. В них разработаны различные правила и рекомендации для установления доверительных отношений и получения информации с целью дальнейшей развивающей и коррекционной работы.

Выделяются следующие этапы беседы: начало и установление контакта, сбор необходимых фактов или обмен информацией, завершение, анализ³. Принимая за основу такую структуру, рассмотрим более подробно особенности каждого этапа применительно к подростку в условиях дополнительного образования.

Начало беседы. Очень часто оно предопределяет успех или неудачу беседы, поэтому на данном этапе важно создать атмосферу непринужденности и доверия, привлечь подростка к сотрудничеству. Решение задачи усложняется при встрече с подростком из неблагополучной семьи, который имеет расхожде-

ния между потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность реализации потребностей, не доверяет взрослым и не склонен допускать их в свой внутренний мир. В связи с данными обстоятельствами педагогу необходимо проявить максимальное милосердие и гуманизм, быть с подростком вежливым, осторожным, терпеливым, но требовательным и решительным в случае проявления им агрессивности.

И. Г. Малкина-Пых отмечает: «Несмотря на внешнее противодействие взрослым, подросток испытывает потребность в поддержке. Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга — в связи с легкой ранимостью подростка для взрослого. Важно суметь наладить и поддерживать эти контакты. Подросток испытывает потребность поделиться своими переживаниями, рассказать о событиях своей жизни, но самому ему трудно начать столь близкое общение»⁴.

Беседа обычно начинается с обсуждения общих тем с постепенным ненавязчивым переходом к вопросам об увлечениях и интересах ребенка, его желаниях. Отсутствие «здоровых» интересов часто является исходной причиной формирования отклоняющегося поведения у подростков. При разговоре на вводные темы следует либо искать общую точку зрения с ним, либо быть нейтральным. Педагог рассказывает о разных кружках и секциях, предлагает посмотреть их работу, а в дальнейшем принять в них участие. Темы для обсуждения могут быть, например, такими: «музыкальные увлечения» (современная и классическая музыка, направления в современной музыке: джаз, рок-н-ролл, поп, рок, хип-хоп, рэп); «компьютерные технологии» (персональный компьютер, программное обеспечение, компьютерные игры, Интернет, технологии связи); «спорт и здоровье» (закаливание организма, здоровое питание, фитнес, спортивные клубы); «виды спорта» (футбол, биатлон, бобслей, прыжки с трамплина,

лыжные гонки, фигурное катание, хоккей, легкая атлетика, дайвинг); «возможности человека» (разнообразие способностей, мобилизация сил, потенциальные возможности, воля, психология и парапсихология); «как правильно дарить подарки» (дизайн, сюрприз, сувенир, язык цветов); «знакомство» (значение имени, дружба, общение); «мода и время» (красота, модные тенденции, стиль, коллекция, модельер).

Сбор необходимых фактов или обмен информацией. Успех диагностической беседы во многом зависит от умения педагога задавать вопросы. Если в начале беседы ему удалось установить хороший контакт с подростком, то вполне возможно использовать прямые вопросы. Если же ребенок тревожен и недоверчив, более уместны будут приемы, косвенно побуждающие его к высказыванию. Так, можно попросить собеседника охарактеризовать какого-нибудь человека или явление (случай, факт из его жизни или знакомого и т. п.). Высказываясь, подросток раскрывает собственные взгляды, нравственные установки, ценностные ориентации.

Особенностью данного возраста является потребность слушать и быть услышанным, поэтому общение с подростком следует строить с учетом трех условий, которые, по мнению К. Р. Роджерса, помогают создать взаимоотношения, раскрывающие потенциал личности, и содействуют ее росту. Это искренность, принятие другого человека, эмпатия⁵.

Характеризуя первое условие, К. Р. Роджерс указывает, что искренность включает в себя стремление к выражению в речи и поведении различных чувств и отношений, которые человек испытывает. Добавим, что внешне это проявляется в повернутом к собеседнику теле, заинтересованном взгляде, отдельных эмоциональных реакциях и кратких репликах. Вербальную трансляцию усиливает применение паузы. В. Ю. Питюков характеризует паузу как выжидательную позицию педагога, вы-

ражающуюся в непродолжительной приостановке речи, которая «производится с целью привлечения внимания, для усиления акцента, предоставления возможности самостоятельной регуляции состояния и поведения»⁶. По мнению Ю. Е. Алешиной, она позволяет «добавить к тому, что сказано, поправить, уточнить»⁷. Таким образом, пауза дает время для размышления, помогая поддерживать непринужденный разговор. Однако частые и излишне длинные паузы могут вызвать у подростка тревогу, поэтому использовать их в беседе следует дозированно.

Нами уточнены правила применения паузы:

- лучше всего делать ее после постановки вопроса;
- держать паузу, как бы ни было трудно, не торопя собеседника с ответом;
- не затягивать ее дольше чем на 30—40 с.

По поводу второго условия К. Р. Роджерс говорит: «Чем больше я расположен к человеку, чем больше я принимаю его, тем вернее, что я смогу создать такие отношения, которые будут ему полезны... Принятие означает уважение ко всему спектру отношений человека в определенный момент времени независимо от того, положительные они или отрицательные, противоречат они прежним отношениям или нет»⁸.

Отмечая значимость эмпатии, тот же автор указывает: «Принятие само по себе мало что значит без понимания. Только тогда, когда я понимаю чувства и мысли, которые кажутся вам ужасными или неинтересными, сентиментальными или эксцентричными, только когда я смотрю на них вашими глазами и принимаю и их, и вас, только тогда вы становитесь по-настоящему свободными для того, чтобы исследовать самые укромные уголки и пугающие трещины своего внутреннего и часто скрытого опыта»⁹.

Добавим, что если все три условия соблюдаются, то подросток успокаивается и расслабляется.



На данном этапе педагог дополнительного образования может воспользоваться следующими рекомендациями:

— заботьтесь об оптимальном темпе времени. Затягивание беседы воспринимается как нежелание обсуждать важные вопросы;

— говорите размеренно. Лучше вообще не проводить беседы, чем спешить и комкать обсуждаемые вопросы;

— задавайте вопросы так, чтобы они не наводили на конкретные ответы;

— предоставьте подростку самому формулировать выводы;

— направьте усилия на создание доверия;

— поддерживайте стремление подростка измениться позитивными ожиданиями и пожеланиями;

— помните, что если вы нашли контакт с подростком, то он надеется на длительное сотрудничество.

Завершение беседы. Оно всегда должно осуществляться после паузы. Здесь необходимо выполнить определенные формальности: что-то рассказать о себе, о других, т. е. сориентироваться по ситуации, исходя из настроения подростка.

В дальнейшем, если подросток проявляет интерес к какому-либо кружку или секции, педагогу необходимо поддержать его, указав на перспективы, и в то же время подготовить к тому, что достижение успеха в выбранной деятельности потребует волевых усилий и напряжения. Положительными результатами беседы можно считать приход подростка в данное учреждение и участие в работе того или иного кружка.

Анализ беседы. Это один из самых ответственных этапов работы, так как помогает педагогу понять проблемы подростка и создать условия для его благоприятного вхождения в образовательную среду. В ходе одной беседы не всегда удается понять ребенка. Тем важнее при анализе внимательно оценить его отношение к тем событиям, людям, фактам, по поводу которых он высказывался. Следует вспомнить те выразитель-

ные средства (слова, фразы), которыми пользовался собеседник. Так как подросток для педагога — чаще всего незнакомый или малознакомый человек, то «диагностическая функция перцепции проявляется в данном случае в максимальной степени, поскольку текущая информация становится основой и локальных суждений о партнере, связанных лишь с данной конкретной ситуацией, и неизбежных более общих диагностических оценок»¹⁰.

Эффективность анализа беседы и уровень достоверности ее результатов зависят от понимания педагогом содержания разных сторон общения. Необходимо обратить внимание на следующие проявления подростка в ходе беседы:

1) речь: особенности словаря, грамотность изложения мыслей, интонационная выразительность, скорость высказываний, проявления вербальной агрессии: выражение негативных чувств через крик, визг, словесные угрозы, проклятия, ругань;

2) выразительные движения — жесты, мимика, поза, паузы между словами и фразами;

3) позиция, занятая в общении: активность, стремление к инициативе, первенству, доминированию или пассивная уступчивость; вызывающий тон, дерзость, агрессивность или страдательность. Место «я» в речевом общении. Непринужденность или скованность поведения; попытки скрыть свои намерения;

4) отношение к разговору — заинтересованность предметом разговора или равнодушие; готовность поддержать разговор на общие темы или ведение беседы только по формальным вопросам;

5) степень сконцентрированности на теме общения: настойчивость в обсуждении избранной темы или «перескакивание» на другие темы;

6) динамика поведения на различных этапах общения: в первые минуты беседы, в середине, в конце. Изменение поведения при изменении ситуации (если,

например, кто-то присоединился к беседе);

7) дистанция в процессе беседы;

8) реакция на мнение, противоположное собственному; проявления обидчивости, подозрительности;

9) эмоционально-психологическое состояние: выражение солидарности; позитивные и негативные эмоции, склонность к раздражению, чувство вины;

10) внешний облик: одежда, прическа, физические данные.

Педагогу также следует выделить темы, которые возникли в ходе беседы, с целью установления смысловых связей между ними, и высказать предположения о причине этих связей, опираясь на высказывания подростка.

В заключение необходимо отметить, что исследователи едины во мнении — диагностическая беседа является одним из продуктивных методов в педагогической психологии, так как помогает определить интересы и стремления, проблемы ребенка. В то же время она предъявляет высокие требования к профессиональному мастерству педагога, который

ее проводит. Учет требований, представленных в настоящей статье, поможет педагогу дополнительного образования в организации и проведении диагностической беседы с подростком.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Дополнительное образование детей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. М., 2000. С. 37.

² Хрестоматия по социальной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. и вступ. очерки Т. В. Кутасовой. М., 1994. С. 28.

³ Там же.

⁴ Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. М., 2004. С. 342.

⁵ См.: Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. М., 2001. С. 36—40.

⁶ Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. М., 2001. С. 85.

⁷ Цит. по: Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. М., 1995. С. 390—391.

⁸ См.: Роджерс К. Р. Указ. соч. С. 39.

⁹ Там же. С. 40.

¹⁰ Хрестоматия по социальной психологии. С. 122.

Поступила 10.10.07.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ПРОФИЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: НА ПУТИ К ИНТЕГРАЦИИ
ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е. П. Гончарова, преподаватель кафедры фортепиано Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка

В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования музыкального образования в Республике Беларусь путем введения профильного обучения на старшей ступени школы. Дается анализ системы «школа — ссуз — вуз» в музыкально-педагогическом образовании республики и обозначаются перспективы его модернизации на государственном уровне.

Современная образовательная ситуация в Республике Беларусь характеризуется как переходная к повышению качества и общего среднего образования, и высшей школы. Одна из центральных проблем модернизации образования — эффективное взаимодействие школы и вуза в подготовке высокопрофессионального специалиста. Условия рынка труда требуют от высшего образования мобильности реагирования на количественные и качественные показатели профессионала.

Исследователями установлено, что эффективность подготовки специалиста в вузе во многом зависит от базы, заложенной в него в школе. Главными составляющими довузовского периода будущего специалиста можно считать осмысленность выбора профессиональной траектории, наличие адекватных способностей, освоение соответствующего объема знаний и навыков, овладение умением учиться.

В конце 80-х гг. прошлого столетия в образовательной системе Республики особенно остро встала проблема «дистанции» между школой и вузом. Данная проблема охватила и общеобразовательные школы с художественно-эстетическими направлениями (общеестетическим, музыкально-инструментальным, музыкально-хоровым, музыкальным и хореографическим и т. д.), количество которых в Беларуси внушительно (только в Минске таких школ около 70). Следствием этой проблемы явилось возникновение спроса на так называемый те-

невой экстернат, услуги которого требовали дополнительных финансовых затрат при отсутствии гарантий качества. Увеличение объема знаний по отдельной дисциплине частично могло помочь старшекласснику преодолеть барьер вступительных испытаний в вуз, но не создавало условий для осознания профессионального выбора и не вооружало умениями учиться в высшей школе. Между тем эффективность довузовской музыкальной подготовки непосредственно зависит от уровня преемственности в музыкально-педагогической образовательной системе (в данном случае мы рассматриваем общеобразовательные школы с эстетическим, музыкальным и другими направлениями, музыкальные отделения педагогических училищ (колледжей) и музыкальные факультеты (отделения) вузов, находящиеся в структуре Министерства образования).

Анализ ситуации, сложившейся на музыкально-педагогическом факультете Белорусского государственного педагогического университета (БГПУ) им. Максима Танка¹, выявил, что нередко качество довузовской музыкальной подготовки студента оказывается не вполне удовлетворительным именно по причине нарушения непрерывности обучения (цикл музыкальных дисциплин в общеобразовательной школе с художественно-эстетическим направлением завершается на базовом уровне, т. е. в 10 классе 12-летней школы), что влечет за собой частичную утрату как практического навыка владения инструментом,

© Е. П. Гончарова, 2008

так и теоретических знаний. В настоящее время в Беларуси наблюдается тенденция к решению проблем преемственности образования на государственном уровне. Однако появившиеся в системе музыкально-педагогического образования так называемые учебные заведения нового типа — гимназии, лицеи, учебные комплексы «детский сад — школа», «гимназия — колледж» и т. д. — носят эксклюзивный характер и не рассчитаны на массовое количество учащихся школ с художественно-эстетическим (музыкальным, музыкально-хоровым и т. д.) направлением. Все это вызывает потребность в создании образовательной структуры, способной интегрировать усилия начального и высшего звеньев музыкальной подготовки специалиста.

Проблемы музыкально-педагогического образования Беларуси обострились в последние годы в связи с возникновением таких социальных явлений, как рынок труда и рынок образовательных услуг. В рассматриваемой нами системе «школа — ссуз — вуз» начальное и высшее звенья активизировали свое развитие. Например, в школах Минска стали открываться новые и расширяться существующие художественно-эстетические направления, имеющие блок музыкальных дисциплин (фольклорные, этно-музыкальные и т. д.). Позитивные изменения коснулись и вузов. Так, в 2006 г. на базе отделения искусств (включающего музыку и изобразительное искусство) государственного университета им. Янки Купалы в Гродно был открыт факультет искусств. На музыкальном отделении государственного университета им. А. А. Кулешова в Могилеве вместо ранее интегрированной специальности «Музыкальное искусство. Хореография» появились два самостоятельных профессиональных направления — музыкальное и хореографическое. На музыкально-педагогическом факультете БГПУ в последние годы открыты сдвоенные специальности «Музыкальное искусство. Театральное искусство» и «Музыкальное

искусство. Специальные музыкальные дисциплины».

Положительная динамика высшего музыкально-педагогического образования в Беларуси позволяет говорить о необходимости повышения качества довузовского этапа музыкальной подготовки будущих абитуриентов. Между тем сегодня в Беларуси ситуация в средних специальных учебных заведениях (педагогических училищах и колледжах) характеризуется такими объективными факторами, как низкий уровень конкурентоспособности выпускника ссуза по сравнению с выпускником вуза; реструктуризация ссузов, т. е. вхождение их в структуру региональных университетов с единым планом набора, финансированием и т. д. Два этих взаимосвязанных фактора привели к тому, что сегодня выпускник школы нередко отдает предпочтение непосредственному поступлению в вуз, минуя среднее специальное образовательное звено.

Согласно статистическим данным, в 2001 г. доля выпускников педагогических училищ (колледжей) составила 32 %, в 2005 г. она снизилась до 16, а в 2006 г. — до 9 % в общем составе первокурсников музыкально-педагогического факультета БГПУ. В то же время количество выпускников школ, поступивших на этот факультет, неуклонно возрастает: в 2003 г. их удельный вес был равен 9 %; 2004 — 20; 2005 — 32; в 2006 г. — 38 %.

Мировая практика общего среднего образования² показывает, что два последних года обучения в школе целесообразно рассматривать как *профильные*, т. е. дающие основные представления о профессиональной деятельности, овладение которой будет осуществляться в вузе. Профильное обучение позволяет старшекласснику перераспределить свои силы в сторону значимых для него предметов, избежав при этом перегрузки. В профильном классе ученик получает возможность осознанно сделать выбор будущей специальности, основываясь на адекватности своих притязаний



и задатков (способностей). Заметим, что в период обучения на старшей ступени школы (11—12-й классы) ученик имеет право перейти из одного профильного класса в другой или вообще отказаться от профильной подготовки и посещать универсальный (т. е. непрофильный) класс без какого-либо ущерба для себя. Ситуация «проб и ошибок» предусмотрена учебным планом профильного класса и в любом случае у старшеклассника существует гарантия получения общего среднего образования. Одним из преимуществ профильного обучения можно считать широкие перспективы для ученика в выборе будущей профессии, тогда как в вузе исправить ошибочный выбор уже не представляется возможным.

Первый опыт внедрения профильного обучения в Беларуси — функционирование с 1989 г. лицея при Белорусском государственном университете (БГУ) — доказывает высокую эффективность профилизации в процессе сближения школы и вуза. Основная идея содержания обучения в лицее БГУ состоит в фундаментальной подготовке воспитанников к дальнейшему профессиональному образованию. Учебные планы лицея БГУ базируются на педагогических принципах непрерывности и преемственности. В структуру учебных планов вошли профильные предметы, осознанно выбранные учащимися в период их предпрофильной подготовки и соотнесенные с направлением соответствующей профессиональной деятельности³.

Результаты экспериментов в белорусских школах (как городских, так и сельских) позволяют сделать вывод о том, что продуктивность работы системы «школа — вуз» зависит от удельного веса профильных и непрофильных предметов в учебном планировании профильного обучения. Изучение непрофильных дисциплин целесообразно проводить с применением блочно-модульного принципа, т. е. в более компактной форме, нежели в универсальных классах: в течение одного года вместо двух и в виде спаренных уроков с перерывом в 10 мин.⁴

Мы согласны с мнением Г. В. Пальчика, что такая форма изучения непрофильных предметов повышает качество их усвоения, способствует устранению у учащихся перегрузок. Дополним лишь, что спаренные уроки есть прообраз лекционного занятия в вузе и что модульно-рейтинговая система оценки становится все более популярной в вузах Республики Беларусь. Следовательно, можно говорить о пропедевтике приобщения воспитанников профильных классов (в том числе и музыкальных) к вузовским формам работы с учебным материалом.

Интересной представляется деятельность музыкально-педагогического факультета БГПУ по разработке и внедрению профильного музыкального обучения. По инициативе факультета в 2003 г. на базе гимназии № 17 с музыкально-педагогическим направлением (г. Минск) был открыт экспериментальный профильный музыкальный класс. Результаты эксперимента доказали, что профильное обучение является значимым интегрирующим фактором в совместной деятельности школы и вуза, так как находится на пересечении интересов учителя школы и преподавателя вуза, запросов личности и государства, притязаний индивидуальности и общества. Тот факт, что все 100 % выпускников экспериментального профильного музыкального класса поступили в вузы, подтверждает перспективность функционирования профильного обучения в условиях взаимодействия средней и высшей школ.

В соответствии с государственной программой модернизации общего среднего образования профильное обучение в Республике Беларусь будет введено в массовом порядке с 2008 г. на III ступени общего среднего образования, т. е. в 11—12 классах. Основной целью профильной подготовки должно стать обеспечение условий для получения старшеклассниками общего среднего образования в соответствии с их профессиональными интересами, задатками, возможностями дальнейшего продолжения обучения и трудовой деятельности. В норма-

тивных документах по профильному обучению помимо естественно-научного, социокультурного, технико-технологического предусмотрено гуманитарное направление профессионального самоопределения, включающее в себя художественно-эстетический профиль обучения и внутрипрофильную специализацию в области культуры, искусства, дизайна. В качестве предметов художественно-эстетического профиля среди прочих обозначены музыкальные.

В Законе об общем среднем образовании (от 5 июля 2006 г.) определено направление совершенствования структуры общего музыкального образования (в системе Министерства образования Республики Беларусь) в сторону создания классов с изучением специальных учебных предметов художественно-эстетической направленности. Данное нововведение продиктовано несколькими обстоятельствами: 1) реалиями рынка образовательных услуг, охватывающего сегодня не только профессиональную, но и общеобразовательную сферы; 2) необходимостью адресной направленности государственного бюджетного финансирования общего среднего образования; 3) переходом школ (гимназий) на профильное обучение, предполагающее эффективную предпрофильную подготовку. Как следствие, возникает вопрос качественного набора детей в классы с изучением специальных учебных предметов художественно-эстетической направленности, и в частности с изучением музыкальных дисциплин. Приходится констатировать, с одной стороны, востребованность разработки теоретических и практических направлений перехода школы на профильную музыкальную подготовку, а с другой — недостаточную разработанность данной проблемы.

Рассмотрим некоторые педагогические аспекты диагностики у учащихся музыкальных способностей (не касаясь психологических основ структуры и содержания последних) в условиях реорганизации школ в связи с подготовкой к

введению в практику общего среднего образования профильного обучения.

В Законе об общем среднем образовании определено, что зачисление в классы с изучением специальных учебных предметов художественно-эстетической направленности осуществляется по заявлению учащихся (их законных представителей) с учетом способностей детей. Диагностика музыкальных способностей ребенка необходима уже на начальной стадии его музыкального обучения (I ступень — начальная школа, 1—4 классы); при этом результаты диагностирования должны быть проанализированы учителями и доведены до сведения родителей.

В последних исследованиях в области диагностики музыкальных способностей детей (В. П. Анисимов, М. А. Михайлова, Е. В. Шевченко и др.) отмечается возрастание актуальности вопроса в связи с необходимостью подготовки учителей к инновационной деятельности. Результаты экспериментального внедрения профильного обучения в Беларуси и России свидетельствуют о том, что часто среди факторов, препятствующих успешному введению инноваций в школе, называются такие, как ригидность педагогического коллектива, отсутствие критериев оценивания учащихся, недостаточная методическая разработанность психолого-педагогической диагностики школьников. В рамках художественно-эстетического профиля своевременная диагностика музыкальных способностей учащихся значима и в силу специфичности музыкального образования, проявляющейся в прямой зависимости качества подготовки ученика от его возрастных и индивидуальных показателей.

О необходимости объективной констатации индивидуальных особенностей музыкальности и динамики музыкального развития ученика для научно обоснованной организации дифференцированного музыкального образования говорит В. П. Анисимов, определяя в качестве областей применения музыкальной диа-



гностики «планирование, осуществление и оценивание музыкального воспитания и обучения»⁵, вследствие чего появляется достоверная информация о предпосылках, ходе и результатах музыкального развития школьника.

В. П. Анисимов дифференцирует направления психодиагностики в соответствии с целями музыкального обучения, выделяя: 1) профессионально направленное обучение музыкально одаренных детей; 2) обучение, направленное на общее развитие ребенка; 3) обучение на основе музыкально-коррекционной, музыкотерапевтической педагогики, направленное на разработку компенсирующих и профилактических программ для детей со слабыми нарушениями психоэмоциональной сферы, вызванными неблагоприятными органическими (внутренними) или социальными (внешними) условиями развития.

Профильное музыкальное обучение школьников является подготовкой к будущей профессиональной жизни, поэтому диагностика способностей детей в рамках профессионально направленного обучения нуждается, на наш взгляд, в дополнительной дифференциации. Опыт функционирования в Беларуси экспериментальных профильных музыкальных классов показывает, что профессиональные интересы старшеклассников подразделяются следующим образом:

а) музыкально-педагогические (28 % учащихся профильного класса на базе гимназии № 17 с музыкально-педагогическим направлением г. Минска избрали для поступления музыкально-педагогический факультет Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка);

б) музыкально-исполнительские (25 % учащихся профильного класса на базе средней школы № 207 с общеэстетическим направлением г. Минска и 20 % учащихся профильного класса на базе средней школы № 58 с общеэстетическим направлением г. Гомеля поступили в музыкальные училища);

в) культурно-просветительские (14 % учащихся профильного класса на базе гимназии № 17 избрали для поступления Белорусский государственный университет культуры и искусств).

Максимально раннее диагностирование профессиональных притязаний школьников музыкальных классов позволит им сознательно сделать выбор дальнейшей образовательной траектории по окончании базовой школы (I и II ступени — 1—10 классы) и качественно подготовиться к поступлению и обучению в профильном классе. Диагностика музыкальных способностей должна стать основой для формирования индивидуального учебного плана старшеклассника, который сориентирован на вариативный компонент учреждения образования. Заметим, что количество предметов вариативного компонента, выбираемых учащимся, должно быть не менее двух.

Самоопределение школьника в выборе профиля обучения должно происходить на этапе предпрофильной подготовки, которая завершается с окончанием 10 класса. Социологические опросы показывают, что нередко учащиеся испытывают значительные затруднения не только в выборе профессии, но и в выборе профиля обучения в старшей школе. Диагностику музыкальных способностей можно рассматривать как значимый компонент предпрофильной подготовки.

Продолжительность предпрофильной подготовки определяется исследователями в объеме 10 класса (И. В. Гладкая, С. П. Ильина, С. В. Ривкина), 9—10 классов (Б. В. Авво, О. В. Акулова, Н. В. Немова и др.); 8—10 классов (В. Ю. Кричевский, В. С. Кошкина, Т. В. Щербова и др.); базовой школы (5—10 классы) (А. В. Хуторской). Специфика музыкального образования предполагает его значительный временной объем, связанный с постепенным становлением исполнительских и теоретических навыков, что, на наш взгляд, не позволяет реализовать задачи предпрофильной музыкальной подготовки в течение 1—3 лет.



Мы предполагаем, что предпрофильная подготовка музыканта должна осуществляться, как минимум, в объеме базовой школы. Диагностирование музыкальных задатков ребенка на начальном этапе его приобщения к музыке может заложить основы его осознанной предпрофильной подготовки и правильного выбора профиля обучения.

Диагностика музыкальных способностей учащегося в период его предпрофильной подготовки и профильного обучения понимается в современных исследованиях с ориентацией на деятельностную природу способностей, их формирование в процессе социального опыта (Ю. Б. Гиппенрейтер, Д. А. Леонтьев и др.). В музыкальном обучении способности могут обнаруживаться в продуктах деятельности учащегося — индивидуальных проекциях образных ассоциаций прослушанной музыки, исполнении музыкального произведения. В работах последних лет все чаще обращается внимание на роль общих способностей в развитии музыкальных. Общие способности носят универсальный характер и проявляются в любом виде предметной деятельности, в том числе и музыкальной. По мнению Б. В. Асафьева, никогда не следует отказываться от интеллектуального начала в музыкальном творчестве. Оценка, отбор, дифференцированный подход к музыкальному материалу способствуют совершенствованию мыслитель-

ных операций ученика, что положительно влияет на развитие его музыкально-творческих способностей.

Современная потребность в модернизации общего среднего образования есть доказательство того, что рынок образовательных услуг становится «законодателем мод» и в школе. Возникает ситуация, в которой учащийся является «заказчиком», а школа и вуз — «исполнителями»; при этом качество исполнения заказа зависит от степени согласованности действий школы и вуза. Профильное музыкальное обучение может стать в сложившихся условиях основой для реализации эффективной интеграции школы и вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Гончарова Е. П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е. П. Гончарова. Минск, 2007.

² См.: Рыжаков М. В. Профильное обучение в зарубежных странах / М. В. Рыжаков // Профил. шк. 2003. № 1. С. 49—56.

³ См.: Пальчик Г. В. Организационно-теоретические основания разработки вариативного компонента содержания общего среднего образования / Г. В. Пальчик // Кіраванне ў адукацыі. 2006. № 8. С. 3—10.

⁴ См.: Пальчик Г. В. Профильное обучение: проектирование учебных планов на основе блочно-модульного обучения / Г. В. Пальчик // Профил. шк. 2007. № 5. С. 51—56.

⁵ Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. М., 2004. С. 5.

Поступила 04.12.07.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*О. В. Сыромясов, доцент кафедры иностранных языков Саранского
кооперативного института РУК*

В статье на основе материалов прессы и электронных СМИ рассматриваются особенности немецкой корпоративной идентичности и предпринимательской культуры. Изучение этих особенностей студентами-экономистами на занятиях по немецкому языку позволяет повысить качество их профессиональной подготовки.

Российско-германские связи в самых разных сферах — политике, культуре, экономике — имеют продолжительную и

сложную историю. В ходе взаимодействия часто возникают проблемы, которые решаются на уровне личных контак-



тов. В такой ситуации желательно не только знать экономическое положение партнера, язык, на котором он говорит, но и иметь собственное мнение о собеседнике и о том, что представляют собой его фирма, ее дух и образ деятельности. С точки зрения зарубежных преподавателей иностранного языка, необходимо учитывать эти факторы и обучать студентов межкультурной профессиональной коммуникации. В нашей практике, к сожалению, учебный процесс, как правило, сводится только к языковой стороне.

Межкультурная профессиональная коммуникация — это процесс непосредственного взаимодействия «деловых культур», который осуществляется в рамках несовпадающих (в большей или меньшей степени) национальных стереотипов мышления и поведения (в том числе и в ситуациях профессионального взаимодействия), что может оказывать существенное влияние на взаимопонимание сторон в общении. Речь здесь идет о так называемой культуре предпринимательства, или культуре предприятия. В данном понятии находит отражение то, что компания может создавать свои собственные нормы и ценности, с помощью которых достигается отличие от других компаний и фирм и от культуры общества в целом.

Чтобы понять, в чем заключается культурное своеобразие компании, иными словами «корпоративная культура», «корпоративная идентичность», «корпоративный дух» (Corporate Culture, Corporate Identity), надо получить ответы на вопросы: 1) в чем состоят задачи предприятия; 2) какие цели оно ставит перед собой; 3) какой стиль управления практикуется. Корпоративная культура находит выражение в совместном представлении об окружающей действительности, портрете личности, линии поведения, которые в основном создаются и разделяются сотрудниками. Употребляя английскую терминологию при рассмотрении немецкой специфики, мы хотим

лишь показать взаимопроникновение культур в быт, образование, в профессиональную сферу.

С точки зрения зарубежных авторов, корпоративная идентичность включает в себя представление предприятия о самом себе изнутри, т. е. по отношению ко всем сотрудникам, и извне, т. е. по отношению к клиентам, поставщикам, обществу, а также практикуемые здесь способы коммуникации. Так, бывший председатель правления «Siemens AG» Генрих фон Пирер считает, что восприятие других культур относится также и к культуре предпринимательства и играет очень важную роль в сотрудничестве с клиентами, партнерами и поставщиками. Партнерские отношения, доверие и уважение к человеку становятся все важнее для успеха самого предприятия¹.

Можно утверждать, что корпоративная идентичность состоит из системы ценностей и коммуникационной стратегии. Умелое использование знаний об этом рыночно-социальном инструменте положительно скажется на функционировании компании, с одной стороны, и на выстраивании отношений с ней — с другой.

По информации Торгово-промышленной палаты Верхней Баварии, например, компания «Ratioform Verpackungsmittel GmbH», одна из ведущих фирм по изготовлению упаковки и доставке продукции на внутригерманском и европейском рынках, развилась из семейного предприятия. Компания старается предупредить желание клиента, ее девиз гласит: «Мы не спрашиваем, какую упаковку хочет клиент, мы спрашиваем, что он хочет упаковать» (Wir fragen nicht, welche Verpackung der Kunde braucht, sondern was er verpacken will). Такая предупредительность подразумевает качество обслуживания и содержит скрытую рекламу своего предприятия. Мало кто из сотрудников хочет добровольно перейти в другую организацию; их удерживают высокая заработная плата, полностью автоматизированные производственные

процессы. Для стиля управления персоналом характерно создание доверительной обстановки в компании, привитие чувства собственной ответственности за исполняемую работу. Даже в сложные для компании периоды конъюнктурного спада она постоянно находила возможность инвестирования в переподготовку своих работников².

Компания "Medizinischer Dienst für Patientenbetreuung in Deutschland Pharmar GmbH German Medical Service" предлагает комплекс услуг доврачебного и медицинского обслуживания. В составе фирмы трудятся около 40 чел. — врачи, менеджеры, переводчики, администраторы. Для клиентов из России, СНГ, Западной Европы и арабских стран решаются вопросы визового характера, организуется их проезд к месту лечения, предоставляются переводчики, разрабатываются программы медицинского обследования, на нескольких языках (русском, украинском, польском, английском) проводятся консультации с практикующими врачами, родственникам предоставляется требуемая информация. Руководитель фирмы и ее ведущий акционер доктор медицины Мария Костржевски (Maria Kostrzewski), являясь врачом-анестезиологом, непосредственно участвует в обслуживании клиентов. В будущем запланировано открытие нескольких филиалов компании в России. Такая деятельность, конечно, не может остаться без внимания³.

Положение немецкой экономики, на данный момент достаточно стабильное, не представляет собой нечто застывшее. Всей экономической сфере присущи колебания и изменения. В значительной степени это относится к руководящему составу крупных компаний. По данным "Financial Times Deutschland" и консалтинговой фирмы "Booz Allen Hamilton", время нахождения на руководящих постах в германских компаниях в качестве главного менеджера (Chief Executive Officer) составляет от 4,7 до 5,7 года, тогда как в американских или

китайских — свыше 9 лет⁴. Частично такие тенденции объясняются настроением в наблюдательных советах этих компаний, частично — стратегией развития, при которой на смену старым руководителям должны приходить молодые, энергичные, пусть и амбициозные, менеджеры. Иногда это новые личности, зарекомендовавшие себя с лучшей стороны в других компаниях и приглашенные «охотниками за персоналом» (head hunter) с обещанием более высокого денежного вознаграждения или более интересной работы. Иногда — сотрудники из низовых, подчиненных структур, знакомые со спецификой деятельности компании, особенностями ее развития и Corporate Culture. В таком случае все изменения носят плавный, эволюционный характер.

Возможность достижения взаимопонимания между отдельными представителями немецкоязычной и русскоязычной лингвокультурных общностей (ЛКО) заключается в наличии общих черт и учете национальных особенностей. Для максимально полного взаимопонимания представителя другой ЛКО необходимо иметь представление о национально-исторической системе понятий и ценностей данной общности, специфике национального воззрения на мир⁵.

Вышесказанное подразумевает рассмотрение специфики этнопсихолингвистического типа личности немецкой профессиональной культуры, т. е. того, каковы ее интеллектуально-эмоциональные черты, структура речевого и неречевого поведения в обществе⁶, как поддерживается оптимальный порядок в коллективе.

Черты и свойства национального характера обуславливаются совокупностью сложившихся ранее социально-экономических, исторических и географических условий существования нации. Они основаны на индивидуальном, прижизненно приобретенном из окружающего мира опыте. Человек не приспосабливается к этому миру, а овладевает



теми формами и способами деятельности, которые объективированы в нем.

В сознании представителей другой ЛКО возникают этнические стереотипы, отражающие представления о своем и чужом народах, которые не только являются суммой определенных знаний и сведений, но и выражают эмоциональное отношение к субъекту коммуникации⁷.

Принято считать, что немцы, швейцарцы, австрийцы отличаются деловитостью и бережливостью. Вероятно, это можно объяснить недостатком природных ресурсов и относительно небольшими территориями, на которых проживает значительное количество людей. Экономность и бережливость проявляются, в частности, в их отношении к деньгам. Во многих семьях ведутся своего рода учетные книги, в которых скрупулезно записываются все доходы, расходы и запланированные траты денег, например: оплата посещения занятий в школе или детском саду, получение премии за выполненные работы, внесение платы за строительство дома, плата за посещение частной клиники, возврат налоговых задолженностей, денежный подарок от дальней родни в Канаде, расходы по переезду из одной квартиры в другую, содержание больного родственника, разговоры по телефону, оплата штрафов за нарушение правил дорожного движения и т. п. Учитываются и различные способы экономии, однако без ущемления себя в комфорте и удобствах, как-то: покупка билетов, например, бизнес-класса, а не класса «люкс», перелет самолетом не столь известной авиакомпании, использование для служебных целей личного автомобиля и получение впоследствии компенсации за амортизацию транспорта и приобретение для него горючего и др.

Одной из черт, характеризующих немецкого предпринимателя, является его законопослушность, в том числе в отношении налоговых и финансовых органов. При заполнении налоговой декларации подробно указываются все статьи дохо-

дов; причины неуплаты или задержки уплаты налогов могут быть объяснены отдельным письмом в налоговую службу. В работе особо ценятся профессионализм и прилежание. Высокие требования предъявляются к качеству и надежности выпускаемой продукции. Строгая регламентация своих действий, пунктуальность, стремление к порядку находят свое выражение в том, что любой представитель компании ведет ежедневный учет выполненных работ и их продолжительности, сверяет их соответствие с европейскими стандартами и нормами (например, что разрешается и что допустимо делать, каков должен быть уровень шума, окраска приборов и устройств, при каких условиях могут производиться те или иные виды работ).

Немецкий предприниматель постарается избежать массы неприятных сюрпризов и еще до начала своих контактов с иностранными партнерами из официальных источников наведет справки не только о партнерской фирме и отрасли, но и о самой стране, особенно о регионе, где предстоит жить и работать (географическое положение, климатические условия, численность населения, политическая обстановка, транспортная сеть, связь), рынке капитала (банковская и акционерная деятельность, процентные ставки), системе и уровне образования, предпринимательской деятельности и административных органах, системе здравоохранения, рынке труда (продолжительность рабочего дня и рабочей недели, тарифные ставки, профсоюзные организации), пенсионном обеспечении и социальной политике (демографические показатели, выплата пенсий, распределение доходов, задолженности) и прочем (уровень преступности, возможности неофициальных контактов с чиновниками, комфортность проживания). В быту и личной жизни он слышит осторожным, сдержанным и в то же время сентиментальным. Семья и дети для него означают все: это и постоянная забота (переживания за состояние здоровья или не-

адекватное поведение), предмет гордости (учеба, спорт, успехи в бизнесе). Семейные фотографии очень часто стоят на рабочем столе или хранятся в бумажнике предпринимателя.

Однако типизированное представление не дает исчерпывающей возможности судить о характере и психологии немецкого собеседника — партнера по бизнесу. Поскольку существует множество отличительных черт, свойственных данной нации, национальность проявляется не едино-, а разнообразно. В отличие от национального характера образ жизни человека индивидуален. Это общественное явление включает в себя устоявшиеся, типичные для конкретных социальных отношений формы индивидуальной и групповой жизнедеятельности людей, которые отражают особенности их общения, поведения и склада мышления в трудовой сфере, общественной деятельности, быту, при проведении досуга⁸. Разные семинары и тестирования, в которых принимают участие руководители и персонал фирм и компаний, направлены на исследование образа жизни людей, их характера и качеств (возможности работать в коллективе, психологической совместимости, мотивации деятельности, коммуникабельности, управленческих навыков, аналитико-мыслительных способностей).

Представление о немецком бизнесмене составлялось нами по различным статьям и интервью, опубликованным в немецкоязычных газетах и журналах за последние годы. В первую очередь анализировалась информация, касающаяся различных видов его компетенции:

— личностной (Persönlichkeitskompetenz): каков жизненный опыт партнера, в чем состоит смысл жизни, какие цели он ставит перед собой в жизни, для чего человек работает;

— социальной (soziale Kompetenz): что для него означает успех, насколько важны для него деньги, какие качества он ценит больше всего в работе, какова его личная мотивация в работе;

— методической (methodische Kompetenz): какое значение для него имеет власть, насколько важно для него общественное мнение, какой стиль управления он предпочитает, каковы были мысли после возможного краха;

— профессиональной (Fachkompetenz): какое он имеет образование, как складывалась его карьера, каков его профессиональный уровень.

Для примера приведем «досье», составленное нами на некоторых предпринимателей.

Клаус Хунн (Claus Hipp) — владелец семейного предприятия «Hipp GmbH» по производству экологически безопасных продуктов питания, в том числе детского питания. Имеет законченное юридическое образование. Смысл жизни видит в том, чтобы помогать людям, находящимся рядом. Целью жизни является контроль своих ошибок и слабостей. Неоднократно получал титул «эко-менеджера», тем не менее считает себя посредственным руководителем. Работает для людей, которые ему доверяют. Основа культуры его предприятия — ответственность друг за друга и за взаимные отношения. Успех для Хиппа — это шаг за шагом приближение к поставленной цели. По его мнению, деньги — всего лишь средство достижения цели; важно не столько их количество, сколько то, что с их помощью можно сделать. Относительно власти: важно, как ее используют: власть без ответственности ущербна, разделение ответственности всегда приносит пользу. Общественное мнение, если оно помогает делу, приветствуется, в отношении лично его не имеет особого значения. После возможного краха надеялся бы, что дела в следующий раз пойдут успешнее; в таких случаях всегда лучше иметь время, чтобы осмыслить происшедшее, правильно реагировать на ситуацию. Клаус Хипп гордится своими пятью детьми, а также тем, что они могут делать что-то лучше, чем он.

Петер Вюртенбергер (Peter Württemberg) — генеральный менеджер



германоязычного сектора портала Yahoo — считает, что смысл жизни человека состоит в том, чтобы придавать смысл самой жизни, делить с другими взлеты и падения. Цель жизни — стать частью чьей-то жизни. С помощью работы он хочет сделать будни более осмысленными. Успех для Петера Вюртенбергера означает, что цели, которые ранее казались недостижимыми, наконец-то достигнуты. Деньги важны лишь только потому, что их тяжело заработать, но хорошо иметь. При этом власть должна использоваться для оказания влияния на социальное, политическое и экономическое развитие компании и всего общества. Он считает, что лучше не иметь никакого общественного имиджа, чем иметь, но плохой. Петер Вюртенбергер гордится сотрудниками своей компании, он полагает, что они лучшие из тех, кого может пригласить компания. После возможного поражения он восстанавливался бы с помощью положительных эмоций и бесед с друзьями. Он любит свою семью и думает, что ее нужно принимать такой, какая она есть, ответные чувства будут во много раз больше.

В наши задачи не входит создание «универсальной модели» немецкого предпринимателя. Составленный же нами его «обобщенный» портрет выглядит следующим образом. Немецкий предприниматель, независимо от возраста и пола, — чаще всего дипломированный специалист. Несмотря на значимость юридического или экономического высшего образования, в последнее время посты в структурах управления все чаще занимают люди, получившие образование в области общественных или социальных наук. Объясняется это широким кругозором, творческим потенциалом и коммуникабельностью, которые развиваются этими науками и положительно влияют на отношения с коллегами. Необходимые знания в области экономики, маркетинга, логистики управленцы получают на различных семинарах и тренингах. Такой тип предпринимателя имеет четко определенную цель и при-

лагает усилия для ее достижения. Деньги для него являются средством достижения этой цели. Ранее он приобрел опыт руководящей работы и общения с разными по характеру людьми. Он определяет Corporate Culture / Corporate Identity, представляет корпоративный дух внутри компании и вне ее.

Можно предположить, что управленец знает психологию человека и умеет повышать мотивацию трудовой деятельности своих сотрудников. В деловых контактах его эмоции, как правило, исключаются из общения. Постановка задач отличается ясностью, детальностью и однозначностью формулировок. Предпочитает предоставлять своим работникам при выполнении поручений больше возможностей для проявления инициативы. Ограничение деятельности сотрудников и развернутое, до мелочей, планирование нетипичны для большинства фирм и компаний. В деятельности своей компании предприниматель стремится эффективно использовать возможности изучения рынка и любые рекламные средства. Законопослушен и педантичен. Уважительно относится к традициям общества и компании. Умеет обращаться с современной оргтехникой, использует в работе компьютер и Интернет. Коммуникабелен, но полностью открыт бывает только с хорошо знакомыми ему людьми. Мобилен, довольно часто выезжает за границу по делам компании и на отдых. Многочисленные поездки и контакты с самыми разнообразными деловыми партнерами побуждают его знакомиться с особенностями регионов пребывания, в том числе изучать иностранные языки, хотя бы для поддержания самого элементарного общения. Способен самостоятельно и оперативно решать возникающие проблемы. В то же время переговоры ведет осторожно, с тщательной проработкой всех вопросов. Сентиментален, любит свою семью. Часто настроен философски.

На основании приведенного газетного материала мы получили обобщенный образ современного немецкоязычного



управленца. Перед нами — личность в широком смысле слова, индивидуальность с присущими только ей одной особенностями (Persönlichkeit) и одновременно — универсал (Generalist).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Pierer H. von. Kulturelle Sensibilität / Heinrich von Pierer // Markt : Materialien aus der Presse für berufsorientierten Unterricht DaF. 1999. Ausg. 16. S. 14.*

² См.: *Erst planen, dann packen // Wirtschaft — Das INK-Magazin für München und Oberbayern: Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern. 2005. № 9. S. 42—43.*

³ См.: *Lukratives Nischengeschäft // Ibid. S. 52—53.*

⁴ См.: *Radomsky S. Vorstandschefs auf dem Schleudersitz [Электронный ресурс] / Stephan*

Radomsky // Financial Times Deutschland. Режим доступа: www.ftd.de (22.05.2007); Nücker R. Führungspositionen: Heiße Vorstandsstühle [Электронный ресурс] / Ralf Nücker // Frankfurter Allgemeine Zeitung. Режим доступа: www.faz.net.de (16.06.2007).

⁵ См.: *Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. М., 1988. С. 44—47.*

⁶ См.: *Сорокин Ю. А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) / Ю. А. Сорокин // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 166.*

⁷ См.: *Кон И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология / под ред. В. Ф. Поршнева и Л. И. Анцыферовой. М., 1971. С. 155.*

⁸ См.: *Толстых В. И. Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы / В. И. Толстых. М., 1975. С. 13—27.*

Поступила 04.10.07.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Н. И. Попов, доцент кафедры математического анализа и теории функций Марийского государственного университета,

В. И. Токтарова, аспирант кафедры прикладной математики и информатики Марийского государственного университета

В статье приводятся результаты экспериментальной работы по подтверждению эффективности использования информационных технологий в учебном процессе. В ходе эксперимента была задействована компьютерная обучающая система, построенная с учетом принципов психолого-педагогического обеспечения.

Информационные технологии в подготовке специалистов разных уровней приобретают фундаментальный характер, являясь основой изучения ряда естественно-научных, профессиональных и специальных дисциплин, и в первую очередь математики.

В условиях современной информационной среды педагог-математик должен не только уметь решать производственные и организационно-управленческие задачи, принимать обоснованные решения, но и использовать в профессиональной деятельности новые информационные технологии (НИТ).

Достижению указанной цели служат следующие пути:

— совершенствование методик преподавания всех видов дисциплин на основе использования НИТ;

— совершенствование тематики и содержания курсовых, дипломных проектов и учет при их оценке эффективного и грамотного использования компьютерных технологий;

— расширение спектра применения информационных технологий на лабораторно-практических занятиях;

— введение дополнительных дисциплин, направленных на формирование ин-

© Н. И. Попов, В. И. Токтарова, 2008

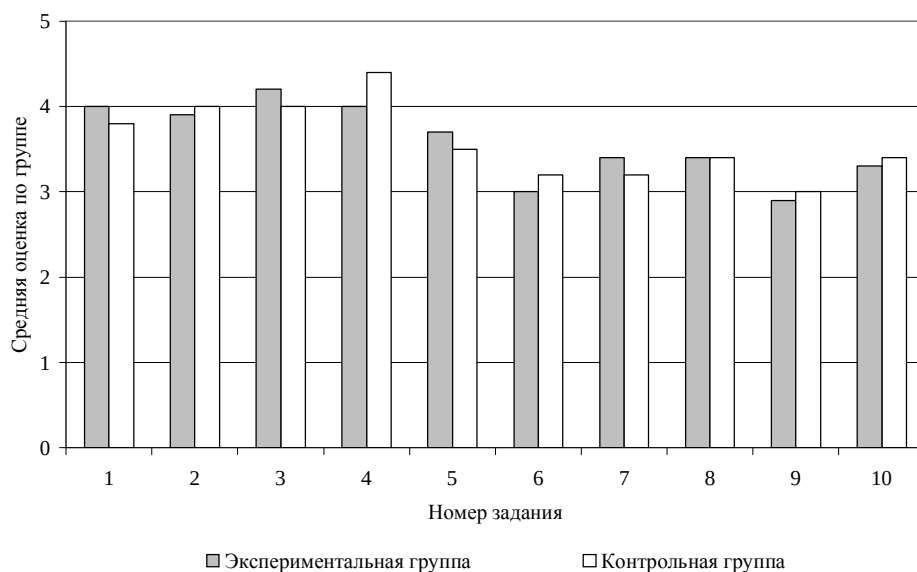
формационной компетентности, использование НИТ.

Перечисленные пути совершенствования математической подготовки студентов с использованием информационных технологий были положены в основу проведения экспериментальной работы, целью которой явилось подтверждение эффективности использования компьютерной обучающей системы¹, построенной с учетом принципов психолого-педагогического обеспечения, в учебном процессе при изучении курса «Методы оптимизации». Исследования осуществлялись на базе Марийского государственного университета на специальностях «Математика» и «Прикладная математика» физико-математического факультета.

В ходе констатирующего эксперимента использовались дидактические материалы для контрольных работ и специальная диагностика для выявления уровня сформированности знаний и умений обучаемых, осуществлялись анкетирование студентов и педагогические наблюдения.

При проведении формирующего эксперимента происходило внедрение созданной компьютерной обучающей системы по методам оптимизации в учебный процесс. Экспериментальные группы состояли из студентов IV курса специальностей «Математика» и «Прикладная математика» физико-математического факультета в количестве 28 (2004/05) и 25 чел. (2005/06 учебный год). В контрольные группы также входили студенты IV курса: 29 и 23 чел. соответственно. Однородность и представительность этих групп обеспечивались тем, что выбор был сделан с учетом интеллектуальных способностей студентов, установленных в результате ранее проведенных исследований с использованием контрольного среза по остаточным знаниям и среднему баллу успеваемости по математическим дисциплинам за предыдущие годы обучения.

Уравновешенность групп подтверждается результатом контрольного среза в экспериментальной и контрольной выборках (рис. 1).



Р и с. 1. Сравнительная характеристика результатов контрольного среза по остаточным данным в начале эксперимента

Главной задачей эксперимента, проведенного в рамках учебного времени, была оценка эффективности использова-

ния компьютерной обучающей системы на основе психолого-педагогического обеспечения. Данная система применя-

лась в экспериментальной группе, студенты контрольной группы обучались без нее. Кроме того, наряду с традиционными формами контроля в учебном процессе активно использовались компьютерные тесты. Такой метод контроля и самоконтроля способствует сознательному изучению методов оптимизации, исключает формальный подход к усвоению математических понятий.

Прогнозируемые результаты: использование компьютерной обучающей системы по методам оптимизации, построенной с учетом принципов психолого-педагогического обеспечения, усиливает математическую и информационную подготовку; способствует развитию различных форм мыслительной деятельности, общих интеллектуальных умений и творческих способностей студентов; стимулирует самостоятельное обучение.

Эффективность обучения с использованием компьютерной обучающей системы проверялась в два этапа. На подготовительном этапе (2004/05 учебный год) система была апробирована и получены предварительные позитивные результаты. На втором этапе (2005/06 учебный год) результаты были подтверждены.

Для проведения исследований была выдвинута следующая рабочая гипотеза: студенты экспериментальных групп, прошедшие цикл занятий с использованием компьютерной обучающей системы по методам оптимизации, построенной с учетом принципов психолого-педагогического обеспечения, более прочно овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками, чем обучаемые контрольных групп.

Основными показателями освоения содержания курса «Методы оптимизации» были выбраны объем усвоенных знаний и уровень использования компьютерной обучающей системы как средства реализации принципов наглядности и индивидуализации обучения.

Количественной характеристикой уровня использования обучающей систе-

мы выступил коэффициент усвоения знаний, вычисляемый по формуле

$$K_i = \frac{a}{p} \quad (i = 1, 2),$$

где a — число правильно выполненных студентами шагов; p — число существующих шагов (операций), необходимых для решения задачи. Средний коэффициент качества усвоения знаний оценивался по результатам самостоятельных работ.

Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах студентов позволяет констатировать, что предложенные в исследовании условия использования компьютерной обучающей системы с учетом принципов педагогического обеспечения способствуют повышению качества математической подготовки.

Графическая интерпретация результатов итоговой контрольной работы в экспериментальной и контрольной группах, проведенной в 2005/06 учебном году, представлена на рис. 2.

Отметим, что на всех этапах экспериментальной работы при уровне значимости $\alpha = 0,05$ решалась задача проверки основной статистической гипотезы H_0 (между контрольной и экспериментальной группами нет различий в исследуемом признаке), для которой альтернативной была гипотеза H_1 (есть различия).

Для проверки статистической гипотезы использовался критерий Стьюдента². С применением указанного критерия в ходе вычислений были получены следующие значения: $S = 1,605$; $t = 5,261$ (2004/05 учебный год) и $S = 1,597$; $t = 5,008$ (2005/06 учебный год). Известно, что при H_0 статистика t имеет распределение Стьюдента с $v = m + n - 2$ ($v = 55$ в 2004/05; $v = 46$ в 2005/06 учебном году) степенями свободы. Из таблиц критических значений статистики критерия Стьюдента по данным числам степеней свободы v и уровню значимости $\alpha = 0,05$ были найдены критические значения $t_{кр} = 2,01$ (2004/05) и $t_{кр} = 2,02$



Р и с. 2. Сравнительная характеристика результатов контрольной работы, проведенной на заключительном этапе эксперимента

(2005/06 учебный год). Поскольку $t > t_{кр}$ для обоих этапов исследования, то гипотеза H_0 на уровне $\alpha = 0,05$ была отклонена и принята альтернатива H_1 , согласно которой между контрольной и экспериментальной группами имеются значимые различия в математической подготовке по курсу «Методы оптимизации» после проведения эксперимента.

Рассмотрим ключевые вопросы экспериментального исследования по использованию компьютерной обучающей системы, построенной с учетом рассмотренных принципов психолого-педагогического обеспечения.

Для оценки эффективности компьютерного контроля знаний использовалась относительная эффективность объема усвоенного материала, представленная формулой³:

$$Q_v = \frac{U_{кр} - U_{тм}}{U_{тм}} \cdot 100 \%,$$

где Q_v — относительная эффективность объема усвоенного материала; $U_{кр}$ — объем знаний, усвоенный с использованием компьютерной обучающей систе-

мы; $U_{тм}$ — объем знаний, усвоенных с использованием традиционных методов.

Отметим, что величины $U_{кр}$, $U_{тм}$ необходимо рассматривать за одинаковый промежуток учебного времени.

Результаты выполнения контрольных мероприятий с помощью дидактического обучения свидетельствуют о том, что показатели студентов экспериментальных групп выше, чем студентов контрольных групп. Так, уровень знаний и умений в экспериментальных группах в среднем на 8,32 % превышает аналогичный уровень в контрольных. Средняя относительная эффективность по объему усвоенного материала (Q_v) в первый год эксперимента составила 9,2, а во второй — 10,4 %.

Анализ выполненных студентами заданий контрольных работ, данные опроса, полученные в результате использования метода групповых экспертных оценок, позволяют сделать вывод о готовности студентов к использованию компьютерных обучающих систем в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогический эксперимент показал, что:

— использование в учебном процессе компьютерных обучающих систем, реализованных на основе вышеизложенных аспектов педагогического обеспечения, является эффективным средством индивидуализации процесса обучения;

— изучение материала с помощью компьютерной обучающей системы усиливает математическую и информационную подготовку; способствует развитию различных форм мыслительной деятельности, общих интеллектуальных умений и творческих способностей студентов; развивает пространственное мышление.

Использование компьютерной обучающей системы при изучении курса «Методы оптимизации» помогло студентам не только систематизировать и контро-

лировать свои знания, но и самостоятельно совершенствовать и углублять их, что, в свою очередь, способствовало развитию интереса к этому предмету, к использованию полученных знаний при изучении других математических дисциплин.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Ижуткин В. С. Принципы построения и реализации обучающих систем по численным методам / В. С. Ижуткин, В. И. Токтарова // Educational Technology & Society. 2006. 9 (1). С. 397—410.

² См.: Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Е. Гмурман. М., 2000; Попов Н. И. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике для психологов: учеб. пособие / Н. И. Попов. Йошкар-Ола, 2006.

³ Майер Р. А. Статистические методы в психолого-педагогических и социологических исследованиях: учеб. пособие / Р. А. Майер, Н. Р. Колмакова. Красноярск, 1997. Ч. 1.

Поступила 13.08.07.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ И ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ

Ю. Ф. Кожурин, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии МГУ им. Н. П. Огарева

Автор обосновывает периодизацию социальной истории, выделяя период цивилизации, в котором человек решает проблему своего выживания, осознанно реализуя исторически возникшую у него способность понимать, производить и потреблять инновационную культуру абстрактных реальностей. Соответственно идентифицируется понимание цивилизационного, стадийного и социокультурного методов познания социальной истории.

В социальной истории достаточно определенно идентифицируются два периода: *синкретический*, включающий в себя архаический и традиционалистский этапы, и *цивилизационный*, состоящий из мессианского и гуманистического этапов социальной эволюции человека. Первый период — это социальное время человека, обладавшего зачатками всех уровней мышления: *осмыслением, рассудком, разумом*, но еще не развившего последний настолько, чтобы иметь способность понимать различие между мыслью и чувством. Способности понимать, производить и потреблять культуру у человека синкретического периода социальной истории ограничены возможностями логики предметно-действенного мышления и доминантой эмоциональной формы выражения преимущественно чувственного реагирования на явления, процессы, отношения, с которыми связана его жизнедеятельность. Второй период — историческое время человека с категориальным способом мышления, совершившего бифуркацию сознания, научившегося придавать смысл, значение своему разуму и извлекать из этого собственную выгоду.

тур у человека синкретического периода социальной истории ограничены возможностями логики предметно-действенного мышления и доминантой эмоциональной формы выражения преимущественно чувственного реагирования на явления, процессы, отношения, с которыми связана его жизнедеятельность. Второй период — историческое время человека с категориальным способом мышления, совершившего бифуркацию сознания, научившегося придавать смысл, значение своему разуму и извлекать из этого собственную выгоду.

© Ю. Ф. Кожурин, 2008



Человек, изменяясь во времени и пространстве, не только не утрачивает своих общечеловеческих свойств, но и сохраняет матрицы способов мышления, типов сознания и соответственно мотиваций социального поведения и способностей понимать, воспроизводить и производить, потреблять культуры всех предшествующих периодов и этапов социальной истории:

а) *архаичного* с инверсионной логикой предметно-действенного способа мышления, активно функционирующим осмыслением, заставляющим человека объективизировать (наполнять смыслами и значениями) как окружающий его мир природы, так и человека в этом мире с зачатками рассудка и разума. Действия человека данного исторического типа ориентированы на рефлекторное воспроизводство инверсии мысли и культуры. Для него характерны подражательство, копирование, нетворческое заимствование. Основу социальных отношений составляет принцип: «Свой (общинник-родственник, значит, друг) — Чужой (инородец, значит враг)». Системой организации жизнедеятельности зарождавшегося социума являлась социализация. Культурным способом организации его жизнедеятельности был радикализм, средствами — культура страха, табу и насилия. Формами выражения — ритуальные игры и обряд. В то историческое время зарождавшийся человек совершил самоотчуждение от своей социальной роли субъекта культуры и самого себя как причины собственных достижений и неудач в решении проблем своего выживания;

б) *мифологизированного* (традиционалистского) с логикой предметно-действенного мышления, но уже с активностью рассудка, заставляющего человека упорядочивать смыслы, создавая причудливые мифы, становившиеся и методом мышления, и типом сознания, и мотивом социальной практики. Проявляющиеся при этом противоречия снимались верой в харизму вождя — легендарного героя сына сакрального Отца-прароди-

теля, с которым связывалось возникновение традиций. Социализация с культивацией страха, табу и насилия сохранялась, но зародившийся утилитаризм начинал медленно подтачивать ее незыблемые архаико-традиционалистские основы. Культурным способом организации жизнедеятельности по-прежнему был радикализм, а основными средствами — мифические традиции и обычаи, связанные с культивацией исторической памяти о деяниях сакрального Отца-прародителя. Апелляция к нему должна была придать легитимный характер культуры личности вождя и инкорпорировать в сознание массы идею, активизируя тем самым рациональное сознание, являвшегося мотивом патриотизма. Основной формой выражения культуры становилось сакральное слово: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1);

в) *мессианского*, возникшего в условиях большого общества, образованного людьми с доминантой утилитарных интересов. Для выживания в большом обществе уже не было нужды в обращении к ценностям культуры архаизма и традиционализма синкретического периода социальной истории. Новые вызовы в принципе отличались от прежних, ибо их источником явилась не очередная природная катастрофа, а культурная революция постнеолитического времени, в принципе изменившая энергию культуры. Это позволило человеку существенно повысить производительность труда, создавать необходимые излишки для того, чтобы содержать людей, профессионально занимающихся преимущественно интеллектуальным трудом. Возникло понимание времени и значения свободного времени. Интенсифицировался процесс взаимодействия людей, принадлежавших к различным этническим общностям. Зародилась культура организации большого общества, в принципе отличавшаяся от родоплеменных общин. Люди, образовавшие большое общество, вышли из поля непосредственного чувственного восприятия друг друга. Рост численнос-

ти населения большого общества и расширение территориальных границ его жизнедеятельности явились вызовами, ответом на которые стало напряжение разума и когнитивных способностей.

Не имея возможности непосредственно ощущать присутствие друг друга, люди вынуждены были напрягать свой разум для того, чтобы представить и понять: 1) свои интересы в новой социальной организации; 2) необходимость толерантности к инородцам; 3) общность своих интересов в новой организации жизнедеятельности социума с людьми, не связанными с ними родственными (клановыми) узами. Сложнейшую мыслительную операцию по пониманию возникшего единства противоположностей, каковыми являлись граждане большого общества, можно было осуществить, лишь напрягая собственный разум, развивая категориальный способ мышления и понятийную логику. Постепенно люди начинали осознавать смысл и значение принципа: «Человек, сбившийся с пути разума, водворится в собрании мертвецов» (Притч. 21:16). Человек того культурно-исторического типа открыл в себе разум и личность. Но данное открытие он по-прежнему не связывал со своей ролью субъекта культурно-исторического процесса, адресуя эту функцию сакральному началу, от которого он и получил(ит) спасение. Идея спасения стала доминантой. Матрица генетической памяти мессианской культуры жизнедеятельности еще только формировалась.

Гуманистический тип личности, полагающийся на собственные способности, как вектор осмысления зародился в античной философии Китая и теологии Ветхозаветного иудаизма. Как линия социокультурной эволюции он стал социальной реальностью после событий нигилизма (смены парадигмы способа мышления), Реформации и Просвещения в Европе. В его основу легли осознанная реализация личностью собственного потенциала инверсии мышления и способность понимать, про-

изводить и потреблять инновационную культуру. Основным способом организации социальной жизни стал диалог.

Понимание социальной истории, которая предстает как культура регламентов, типизированных в историческом времени, требует особого отношения к многообразию теорий и методов познания. Среди этого плюрализма особое значение имеют цивилизационный, стадийный, социокультурный методы.

Первый метод проявляется через понимание исторического типа организации жизнедеятельности рефлексивно мыслящих людей и социумов, решающих проблему своего выживания с помощью осознанной реализации способности человека понимать, производить и потреблять культуру абстрактных реальностей, создающих на диалоговой основе инновации. Второй — через универсальные закономерности общественного развития, действующие несмотря на уникальность обществ, этносов, культур и т. д. В одном и том же социуме, в одно и то же астрономическое время существуют люди с разностадийными способностями понимать, производить и потреблять культуру и соответствующим им качеством жизни. «Потому что, каковы мысли в душе его, таков и он...» (Притч. 23:7).

Третий — через выявление способности исторически определенного способа мышления, типа сознания — основы столь же исторически ограниченной мотивации социального действия, проявляющегося в способности человека, социальной группы понимать, производить, потреблять тот или иной уровень культуры жизнедеятельности. Он позволяет, например, понять, почему инновационный тип культуры организации жизнедеятельности социума «приживается» далеко не во всех социумах и отторгается массой людей, или выяснить, почему масса испытывает потребность в архаизме и традиционализме, или выявить основные линии социокультурной эволюции и идентифицировать их присутствие в региональном социуме.



ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ИДЕОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИКИ
И КУЛЬТУРОЛОГИИ

В. П. Сальникова, доцент кафедры истории и теории мировой культуры Самарского государственного педагогического университета

В статье анализируются различные аспекты культурно-педагогической интеграции. По мнению автора, для обновления и модернизации современного образования необходимы педагогическая интерпретация культурологических идей и углубление культурологических оснований философии образования. В качестве примера практической реализации идеи культурно-педагогической интеграции рассматривается проект студенческих абонементов в Самаре.

Интегративные тенденции в различных областях современной культуры являются знаком времени. Процесс интеграции пронизывает практически все сферы современной жизни: говорят о политической, экономической, конфессиональной интеграции, об интегративных проектах в науке и искусстве, сфере технологий и т. д. Современную культуру в целом часто называют интегративной культурой, основанной на императивах глобальной солидарности и «единства во множестве», а современного человека — «интегральным человеком с многомерным полифоническим (не линейным) мышлением». Состояние образования как элемента культурного континуума зависит от характера его отношений с другими элементами системы. Кризис современного образования обусловлен ослаблением или даже атрофией его связей с культурным контекстом.

Разработка стратегии и тактики модернизации образования актуализирует использование *интегративно-целостного подхода*. Феномен *педагогической интеграции* включает в себя различные уровни и направления, начиная с интегрированного урока и заканчивая методологией синергетики. В научной литературе успешно разрабатываются такие направления, как межпредметная и внутрипредметная интеграция, методическая инструментовка интегрированного урока, интеграция естественно-научных и гуманитарных знаний, соединение разных учебных предметов как профилирующих в едином образовательном учреждении

(школа искусств, медико-технический лицей, школа с интенсивным изучением математики, музыки и иностранного языка и т. д.), интеграция религии в светское образование. Тематами диссертационных исследований становятся инвариантные и полистатусные характеристики педагогической интеграции, межличностная и внутриличностная интеграция, определение понятийного поля и критериев интегративного целого. Одним из актуальных аспектов проблемы является интегративный подход к формированию культуры педагогической деятельности. В меньшей степени внимание ученых и практиков привлекают вопросы интеграции образования в культурное пространство.

Понятие «культурно-педагогическая интеграция» трактуется нами как совокупность высших принципов сопряжения и синергии явлений культуры и образования, в результате которой через структурирование, упорядочивание и гармонизацию происходит восстановление изначальной *целостности* культурно-образовательного пространства. На первый план выступают идеологические и мировоззренческие основания интеграции. Вместе с тем для педагогической науки и практики мировоззренческий подход к культурно ориентированному образованию все еще является редким исключением. Заявления о задачах образования и воспитания как приобщении к культуре, инкультурации личности не обеспечены методологической программой и соответствующим культурологической идеологии содержанием.

© В. П. Сальникова, 2008

Значительная часть современной молодежи относится к образованию не просто как к средству профессионального самоопределения, а как к возможности личностного развития и духовного роста, осознания себя субъектом социокультурных преобразований. Для реализации человекотворческой функции образования важна культурологическая составляющая, которая во многом осуществляется за счет его органичного включения в культурный контекст. Понимание образования как формы трансляции культуры, реализации ее креативного потенциала, отношение к культуре как к важнейшему ресурсу развития человеческой индивидуальности является фундаментом культурно-педагогической интеграции. Образовательный потенциал культуры задает стратегическое направление совершенствования педагогических моделей, создания консолидированной идеологии. Культурология и педагогика как титульные науки феноменов культуры и образования демонстрируют активизацию встречного движения. Интегративные связи между педагогикой и культурологией инициируют научные метаморфозы: философия образования превращается в культурологию образования или культурософию образования, педагогика — в практическую культурологию. На стыке данных наук происходит формирование интегративного научного аппарата: культурно-образовательное пространство, культуропорождающий диалог, культурные единицы в образовании и т. д.

Культурологические концепции обладают огромным психолого-педагогическим потенциалом. Педагогическая интерпретация культурологических идей выступает фактором обновления и интенсификации как методологии, так и практики современного образования. При всем различии культурологических концепций их отличает общая *антикризисная* направленность. Все исследователи в той или иной степени выступают анализаторами системного кризиса европейской культуры XX в. Сильной стороной

большинства культурологических исследований являются *описание и диагностика кризисных симптомов*. В то же время далеко не все авторы предлагают конкретные методы преодоления и пути выхода из кризисного состояния. Педагогика призвана стать своеобразным мостом между диагностикой и лечением, между специализированным знанием и индивидуальным опытом участников образовательной деятельности.

Методологическую базу для культурно-педагогической интеграции составляют следующие креативные идеи и гипотезы:

— первоисток, глубинные, корневые основы культуры: прафеномен, прасимвол, прадуша (О. Шпенглер), архетип (К. Юнг), социальный генотип (А. Тойнби);

— диалектика локального и глобального (О. Шпенглер, А. Тойнби), дифференцирующего и консолидирующего (К. Ясперс) в культуре, культуры и цивилизации (Н. Бердяев);

— образовательный проект «культура полезности» и «культура достоинства» (А. Асмолов);

— законы существования и развития культуры: закон вызова-ответа (А. Тойнби), закон игры (Й. Хейзинга), закон органичности (О. Шпенглер, А. Тойнби);

— иерархические основания культуры: творческое меньшинство — пролетариат (А. Тойнби), высший культурный слой, благородный человек, аристократ — пассивное большинство, массовый человек (Н. Бердяев, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет);

— стилевые и образные параметры измерения культуры (О. Шпенглер, К. Юнг);

— этическая доминанта антикризисной программы, идея духовной перестройки, трансфигурации, повышение общественного внимания к феномену морального героизма (А. Швейцер, А. Тойнби);

— интеграция культуры и образования на основе триумvirата: религия (вера, убеждения, духовная деятель-



ность), знание (интеллектуальная деятельность), искусство (эмоциональная деятельность) (Б. Гершунский, В. Разумный);

— представление о педагогике как о практической культурологии, культуропорождающем диалоге, рождении культуры внутри педагогической ситуации, педагогизации общественной жизни (П. Щедровицкий, Б. Гершунский);

— целенаправленная координация деятельности учреждений образования с культурно-досуговыми учреждениями; принцип единства жизни и знания; образование как одушевленное знание и обобщение живого жизненного опыта (А. Запесоцкий, В. Зинченко, В. Разумный, С. Франк).

Потребность в культурологическом знании активизирует процесс саморефлексии. Задача педагога — создать условия для культурной рефлексии, а для этого необходимо развивать *анимационную* функцию образования. Сущность анимационности можно определить как одушевление знания о человеке и мире, оживление интереса к искусству, стимулирование потребности к саморазвитию и творчеству.

В 1997 г. нами был инициирован проект культурно-педагогического сотрудничества образовательных учреждений Самары с Самарской филармонией, те-

атром оперы и балета, художественным музеем, туристическими агентствами, телерадиокомпанией «Самара» и т. д. (реализация проекта продолжается). Установка на живое знание осуществляется в этом проекте через диалог, непосредственное общение с людьми, обладающими высоким культурным статусом, через контакт с феноменами «живого искусства» — спектаклями, концертами, одушевленными человеческим отношением экскурсовода/искусствоведа памятниками изобразительного искусства и архитектуры. В рамках данного экспериментального проекта были организованы культурно ориентированные абонементы для студентов в театре оперы и балета, филармонии и художественном музее. В основе абонементных программ — осмысление универсальных законов мироздания, размышления о природе, сущности и происхождении человека, первофеноменах и архетипах, т. е. фундаментальные проблемы, которые изучаются на занятиях по культурологии.

Таким образом, в ходе реализации проекта была сделана попытка создания единого культурно-образовательного поля, единой методологической, идейно-тематической базы для интеграции учебной и художественно-просветительной деятельности.

Поступила 28.09.07.

**ПСИХОЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОГО
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОВЕТА
РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

***И. Ф. Сибгатуллина**, заведующий кафедрой педагогической
и прикладной психологии Института развития образования
Республики Татарстан, профессор,*

***И. И. Лушпаева**, старший преподаватель кафедры педагогической
и прикладной психологии Института развития образования
Республики Татарстан,*

***В. В. Потапова**, директор ШПЦ «Ресурс» Московского района
г. Казани*

В статье формулируются базовые принципы деятельности Регионального научно-методического совета методического объединения педагогов-психологов образования Республики Татарстан. Дается характеристика направлений сотрудничества совета и кафедры педагогической и прикладной психологии Института развития образования, в частности в исследовании проблемы влияния этнической функции культуры на психическое развитие одаренных подростков.

Социальные и культурные процессы современного мира оказывают существенное и неоднозначное влияние на психическое развитие личности. Осознание особой профессиональной и гражданской ответственности за успешность самореализации личности ребенка, подростка в динамически изменяющихся социокультурных условиях предопределило научно-методическую и практико-ориентированную стратегию Института развития образования Республики Татарстан (ИРО РТ).

В Республике Татарстан создана и в течение последних десяти лет успешно функционирует Служба регионального методического объединения педагогов-психологов образования РТ. Ныне методическое объединение осуществляет свою деятельность с учетом динамически изменяющейся реальности жизни российского общества. Основной целью службы является психолого-педагогическая научно-методическая работа, устремленная на самореализацию и саморазвитие личности ребенка. Деятельность объединения обусловлена необходимостью содействия учреждениям образования, культуры, органам социальной защиты в осуществлении планов психолого-педагогического сопровождения

учащихся в условиях расширяющегося межкультурного взаимодействия.

По инициативе кафедры педагогической и прикладной психологии ИРО РТ был создан научно-методический совет объединения. Базовые принципы его деятельности сформулированы с учетом этнокультурных и социально-экономических особенностей региона: психологическое сопровождение проектирования и формирования образовательной среды, единого образовательного пространства, межкультурного взаимодействия, партнерских проектов, здоровьесбережения и защиты прав детства в РТ; гуманизация образовательного процесса в республике; практическое использование достижений психологической науки в практике образования; развитие службы практической психологии, реализация творческого потенциала психологов-практиков, вхождение в единое информационное пространство психологов образования России, упрочение статуса психолога образования в обществе, повышение психологической культуры в обществе.

Направление деятельности Регионального научно-методического совета педагогов-психологов образования Республики Татарстан совпадает с основными целями и задачами Общероссий-



ской общественной организации «Федерация психологов образования России». Члены Регионального совета вошли в единое профессиональное сообщество России.

Содействуя развитию современного образования, Служба регионального методического объединения педагогов-психологов образования РТ ставит перед собой следующие задачи:

1) организовывать и реализовать в регионе научно-практические исследования в области общей, педагогической, прикладной и возрастной психологии;

2) разрабатывать и проводить эксперименты, нацеленные на модернизацию и оптимизацию образовательного процесса в республике;

3) способствовать развитию научно-методической базы и программного обеспечения деятельности практического психолога образования в РТ;

4) участвовать в осуществлении межведомственного взаимодействия в регионе и за его пределами;

5) способствовать укреплению авторитета службы практической психологии образования в регионе, возможностей ее влияния на изменение психолого-педагогической ситуации;

6) разрабатывать направления модернизации нормативно-правовой базы деятельности службы практической психологии образования в Татарстане;

7) непосредственно участвовать в разработке и реализации новых схем подготовки и переподготовки специалистов — психологов образования;

8) организовывать курсы повышения квалификации работников образования, стремясь повышать уровень их психологической культуры;

9) организовывать и проводить научно-практические семинары, конференции и другие мероприятия (в том числе международные), способствующие обмену опытом научно-практической деятельности психологов образования, формируя потребность в реализации на практике новых форм и направлений работы;

10) всячески способствовать распространению психологических знаний в системе образования, в обществе;

11) активно взаимодействовать с международным психологическим сообществом для профессионального взаимобогащения и развития психологической науки;

12) защищать профессиональные и социальные интересы психологов системы образования Республики Татарстан.

Процесс обновления современной школы, проходящий одновременно с возрастанием требований к деятельности педагогов-психологов и структурных психологических подразделений системы образования, выявил ряд актуальных проблем, снижающих эффективность деятельности психологической службы в регионе. Так, штатная единица педагога-психолога есть не в каждом образовательном учреждении РТ. Укомплектованность образовательных учреждений специалистами-психологами особенно низка в сельской местности. В структуре Министерства образования и науки РТ не предусмотрена штатная единица главного психолога, как это сделано во многих регионах России в соответствии с решением коллегии МО РФ от 29 марта 1995 г. (п. 7/1).

Требует усовершенствования механизм систематического развития практического мастерства педагогов-психологов в области консультирования и коррекции. Необходима дифференциация подготовки психологических кадров для решения различных задач как в сфере управления образованием, так и в образовательных учреждениях разного профиля.

Деятельность педагога-психолога в том или ином образовательном учреждении часто зависит лишь от субъективного понимания его роли руководителем образовательного учреждения.

Во многих образовательных учреждениях РТ отсутствуют кабинеты педагога-психолога, тем более кабинеты психологической разгрузки для детей и педагогов. Нет единого психолого-педа-

гогического сертифицированного инструментария, что ведет к снижению доступности, правомерности и качества психологических услуг.

Темпы роста и развития структурных подразделений в формировании психологической службы опережают теоретическое осмысление и обобщение складывающихся организационных форм в психолого-педагогической практике РТ. В деятельности органов управления образованием отсутствуют четкая иерархия, дифференциация и координация структурных подразделений психологической службы РТ. Научное обоснование деятельности психологической службы в регионе расходится с ее практическим использованием. Не определены четкие границы между психологической и иной педагогической деятельностью в системе образования.

Для разрешения обозначенных выше проблем, оптимизации психолого-педагогического сопровождения самореализации и саморазвития личности ребенка в ситуации межкультурного взаимодействия на территории региона научно-методическому совету необходимо решить следующие локальные задачи:

1) урегулировать должностные обязанности педагога-психолога в школе, при этом отстаивать четкость их соблюдения руководством учебного заведения;

2) разработать рекомендации по типовому устройству кабинета педагога-психолога как обязательного элемента школьной инфраструктуры;

3) на всех административных уровнях провести обсуждение вопросов финансирования, оснащения кабинетов педагогов-психологов, приобретения методической литературы, оргтехнического обеспечения и комплектования пакета психодиагностических методик;

4) ввести должность «Учитель психологии» и предусмотреть в расписании занятий академические часы для преподавания предмета «Психология» с 1 по 11 класс;

5) изыскать возможности для финансирования издания методических сбор-

ников и газеты по психологии (для специалистов, родителей, детей);

6) сформировать базу данных методических тем и направлений работы психологов (где, кто и чем занимается в науке);

7) сформулировать рекомендации педагогу-психологу относительно построения системы своей работы исходя из специфики профиля учебного учреждения, соотносясь с актуальными запросами детей, родителей и администрации школы;

8) создать банк психодиагностических методик для методического обеспечения психологической деятельности;

9) для личностного развития и выявления одаренных учащихся, вовлечения их в психолого-педагогический учебный процесс открыть на базе Казанского государственного университета психологический республиканский или городской центр довузовского образования. Привлечь к его работе родителей, изыскать возможности дополнительного финансирования деятельности;

10) на базе этого центра создавать баллинтовские группы, осуществлять личностное консультирование психологов, организовывать возможность супервизии, приглашать зарекомендовавших себя в области психологии специалистов для проведения семинаров-практикумов.

Деятельность Регионального научно-методического совета педагогов-психологов образования Республики Татарстан не ограничивается решением практических проблем психологической службы в регионе, но содержит и прикладные направления, определяемые необходимостью межкультурного диалога, здоровьесбережения и защиты прав детства.

Для реализации своих целей Региональный научно-методический совет активно сотрудничает с кафедрой педагогической и прикладной психологии ИРО РТ. Одним из направлений сотрудничества является деятельность по формированию организационно-педагогических и научно-методических условий профес-



сионального роста психологов и педагогов. Поэтому научные исследования связаны с реализацией психологического сопровождения развивающей среды образовательного пространства системы повышения квалификации и переподготовки. Одновременно с проведением исследований по вышеуказанной теме определяются критерии психологической экспертизы и сравнительного анализа моделей самих методических служб как ресурсных центров общей или проблемной направленности.

Другое направление сотрудничества совета и кафедры заключается в реализации совместных научно-исследовательских проектов в области проблем сохранения и развития интеллектуального потенциала республики. Практическая значимость вопроса обусловлена той ролью, которую играет интеллект в разрешении комплекса социальных и индивидуально-психологических проблем человека.

Исследование, проведенное нами в рамках одного из ключевых направлений деятельности Регионального совета, было посвящено проблеме влияния этнической функции культуры на репрезентанты диссинхронии (неравномерности и нелинейности) психического развития интеллектуально одаренных подростков. Все вместе — мотивация, воля, познавательные процессы, чувства, реализация способностей, мышление, интимная жизнь — они «прошиты» культурным воздействием. Личность, с одной стороны, снимает психическое напряжение посредством культуры, с другой — находится в постоянном с ней борении, являясь одновременно не только ее носителем, но и потребителем.

В качестве предмета исследования выступили функции культуры как фактор влияния на психическое развитие интеллектуально одаренной личности подростка. Теоретически были проанализированы функциональные основания этнической функции культуры: этнодифференцирующее, этноинтегрирующее, этнотранс-

цендентное. Предложены для рассмотрения виды культурной диссинхронии: маргинальная, монокультурная, глубинная, — определяющие «адреса» возникновения репрезентантов диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков. В ходе проведенного исследования теоретически и эмпирически было доказано влияние функций культуры, в том числе этнической, на психическое развитие личности на примере возрастных групп, подгрупп аллохтонов и автохтонов в лонгитюдном эксперименте.

Полученные результаты дополняют научные представления об особенностях влияния функций культуры на психическое развитие. Практическое преломление данных получило дальнейшее развитие при разработке программ и методических материалов, ориентированных на развитие и психокоррекцию диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных школьников, в том числе из числа культурных переселенцев; при разработке системы психологических и дидактических материалов по теории и практике интеллектуальной одаренности; при составлении обучающих программ для студентов педагогических и психологических специальностей Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. При этом реализовался комплексный подход к изучению проблем интеллекта человека и общества в единстве социальных, экономических, этнокультурных, общепсихологических, психосоматических и психолого-педагогических параметров.

Проведенные экспериментальные исследования охватывали все возрастные группы образовательного пространства — дошкольные образовательные учреждения, средние образовательные школы, учреждения начального профессионального образования, вузы, факультеты профессиональной переподготовки взрослых, курсы повышения квалификации.

Культурно-образовательная ситуация современного общества такова, что про-

фессиональное образование в рамках вузов, курсов повышения квалификации и факультетов переподготовки имеет широкий вариативный характер.

Развитие рыночных отношений, в том числе рынка труда, тенденция к «нивелированию» единой системы государственных требований стандартов к качеству образования — все эти тенденции оказывают существенное влияние на проектирование содержания профессионального образования.

Несмотря на указанные факты, нужно отметить, что на сегодняшний день цели профессионального образования совпадают с единой целью образования в целом: формирование у студентов и обучающихся взрослых способности к самоизменению, к саморазвитию, становление их как субъектов учебной деятельности, интеллектуальное развитие, включающее развитие понятийного мышления.

Признавая факт значительной вариативности современного профессионального образования, зададимся вопросом: в чем же заключаются особенности и специфика условий, содержания и форм, дающих оптимальный образовательный и развивающий эффект в обучении взрослых?

На наш взгляд, значимой по сути и полидисциплинарной по функции выступает психологическая диагностика умственных способностей как один из видов психотехнологий. Подчеркнем, что в психологии развития всегда преобладали тенденции к приобретению квантифицируемых результатов, которые позволяют не только специальным образом выражать разнокачественные явления и признаки психического развития личности, но и с точки зрения психологии анализировать и проектировать саму образовательную среду. Несомненно, сама система профессионального образования нуждается в количественном выражении разнокачественных явлений и признаков. Поэтому проблема требований практики развивающего обучения в вузе к

психодиагностике интеллектуальных способностей, мышления студентов и обучающихся взрослых становится актуальной.

Логичным представляется вывод о том, что получить обоснованную теорию закономерностей психологии интеллекта и мышления можно через анализ связей способов мышления, которые формируются в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, и с учетом индивидуальных особенностей личности.

Из вышесказанного следует, что психодиагностический подход к содержанию мышления является многомерным и многоаспектным.

Взгляд на умственные способности в структуре целостной индивидуальности человека, т. е. учет целого комплекса его психофизиологических, личностных, интеллектуальных возможностей, делает разрешимой задачу выявления и развития понятийного мышления обучающихся в системе профессионального образования и позволяет оказывать помощь в реализации их интеллектуального потенциала.

Таким образом, становится реальной не только психодиагностика отбора, но и диагностика развития, что значительно расширяет возможности использования психодиагностических технологий высшим и средним профессиональным образованием.

Развитию мышления в общей системе психического развития личности в вузе уделяется особая роль, так как мышление является уникальной функциональной системой психологических механизмов, которая обеспечивает ориентировку студента в окружающем мире и способность познания этого мира.

Наиболее важным аспектом профессионального образования представляется определение качества и содержания понятийного мышления. Здесь следует уточнить, почему именно понятийные функции мышления выступают в качестве высших форм развития интеллекта. Ответ скорее всего кроется в особенностях содержания понятий: по мере того



как формируется понятийное мышление, происходят изменения отдельных познавательных функций и лучше понимается природа этих функций.

Формирование понятий проходит определенный образовательный путь. В соответствии с генетическим подходом, согласно которому более сложное психическое образование складывается на основе уже существующего более простого образования, в каждой более сложной по своей организации форме познавательного отражения есть более «простые» формы отражения. Так, высшее по своей форме понятийное мышление возникает в результате обобщения уже имеющих образно-пространственных, словесно-речевых, предметных и других компонентов.

Объединение, синтез имеющихся мыслительных функций в единое целое и образование на их основе основного понятия и есть высшая форма отражения действительности, выраженная в понятийном мышлении. Отсюда можно сделать вывод, что чем выше уровень развития понятийного мышления, тем сильнее его влияние на функционирование индивидуального интеллекта.

Практическая значимость проведенных кафедрой педагогической психологии и прикладной психологии Института развития образования Республики Татарстан исследований заключается в выделении и описании процессуальных и операциональных составляющих «переменного» (изменяющегося) и «статического» симптомокомплексов понятийного мышления студентов. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для разработки системы психологических и дидактических методов

и учебных материалов по теории и практике развития понятийного мышления.

Предложенный в исследовании алгоритм диагностики может применяться при разработке новых психодиагностических методик, оценивающих критерии и уровни развития понятийного мышления на различных фазах вузовского обучения в системе службы практической психологии образования учреждений начального профессионального образования и вузов.

Данные исследования будут полезны при разработке специальных учебных программ и методических рекомендаций по развитию понятийного мышления у студентов, а также при организации и проведении психокоррекционных мероприятий с целью повышения интеллектуальной успешности обучающихся в вузах.

Специальное внимание в экспериментальной диагностике уделялось изучению различий в проявлении потенциальных интеллектуальных и психологических качеств, особенностей операциональных и процессуальных свойств мышления, взаимосвязи его с индивидуально-психологическими качествами студентов, преобладания ведущих мотивов и особенностей психологической адаптации на различных этапах обучения.

Экономический эффект от внедрения результатов данных исследований в образовательную и социальную сферы Республики Татарстан заключается в создании благоприятных условий для развития интеллектуального потенциала личности в образовательном пространстве и новых возможностей для самореализации личности в динамически изменяющихся культурных условиях.

Поступила 28.09.07.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА
В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Т. В. Никулина, методист профессионального училища № 122
г. Екатеринбург*

В статье дается характеристика наиболее важных этапов применения интегративного подхода в практике профессионального образования на примере автотранспортного профиля, определяются основные проблемы начального профессионального образования.

Интегративный подход в практике профессионального образования становится актуальным на современном этапе модернизации образования. Образовательные стандарты и составленные на их основе образовательные программы включают в себя планируемые результаты обучения, которые описаны, как правило, в содержательно-деятельностной форме, т. е. характеризуют виды деятельности учащегося по отношению к содержанию образовательного процесса, профессии. Планируемые результаты обучения составляют некоторый идеал специалиста той или иной сферы деятельности. Профессиональное образование прямо и опосредованно связано с развитием науки, экономики, технологий и т. д.

В настоящий момент профессиональное образование переживает определенный кризис: стандарты профессий устарели, материально-техническая база образовательных учреждений требует реорганизации, выпускаемые специалисты не удовлетворяют требованиям работодателей и развитию рынка труда. Тесное взаимодействие системы профессионального образования с производственной средой, адекватное реагирование на динамику развития рынка сегодня составляют важнейшую проблему современного отечественного профессионального образования.

Решающим фактором успеха образовательного учреждения является конкурентоспособность специалистов, обученных по конкретным образовательным программам, профессиям. С одной стороны, образовательные учреждения вы-

полняют государственный заказ, осуществляя подготовку в соответствии с государственным стандартом, с другой — эта подготовка должна соответствовать условиям рынка труда и требованиям работодателей. Решающим критерием профессионального образования становится качество подготовки специалистов того или иного профиля.

Проведенные маркетинговые исследования, имеющие своей главной целью выявление требований работодателей к образованию для максимального его соответствия постоянно меняющемуся спросу рынка труда, дают полное представление о качестве обучения глазами потребителей. Результаты исследований являются внутренними (содержательными) целями формирования новообразований в структуре образовательных программ различных профессий. Данные новообразования должны охватывать весь спектр выполняемых функций и видов деятельности будущих специалистов. Неудовлетворенность работодателей качеством профессионального образования связана с практической составляющей подготовки выпускников. Современные предприятия ориентированы на развитие, а следовательно, нуждаются в высококвалифицированных, мобильных рабочих. Тенденция кадровой политики таких предприятий приобретает сложный характер: ее отличают рост кадров в связи с освоением перспективных направлений развития производства и одновременно повышение предъявляемых к работникам требований к умениям. Работодатели ждут от образовательных учреждений многофункциональных высоко-



квалифицированных специалистов. Возникает необходимость расширения различных сфер профессиональной деятельности будущих рабочих, что обеспечивает интеграция содержания образования внутри профессии.

Проблема реализации интегративного подхода состоит в отсутствии концепции, неразработанности принципов и технологий интеграции образования и производства в сфере подготовки специалистов. Несмотря на наличие определенных методологических и теоретических предпосылок, данная проблема в практике профессионального образования не получила достаточного разрешения. Качество профессионального образования должно проявляться в преемственности и интегративности образовательных программ. Развитие экономики и социальной сферы требует от специалистов общетеоретических и профессиональных знаний, умений и навыков, способности к осознанному анализу своей деятельности, к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, к приобретению дополнительных знаний, а также социальной активности и ответственности за выполненную работу. Любая профессиональная деятельность носит интегративный характер. Построение интегрированного содержания образования возможно при условии наличия внутриобразовательных связей, выбора содержательных составляющих различных видов деятельности будущих специалистов, их ступенчатой подготовки.

Профессиональное образование автотранспортного профиля обладает своей спецификой и требует особых подходов к содержанию, методике и технологии интеграции. Появившиеся в последнее время инновационные элементы не исчерпывают всей полноты содержания образовательного процесса.

Разработка нового содержания образования специалистов автотранспортного профиля, базирующегося на принципах интеграции, служит основой для преодоления трудностей в профессиональном

образовании и формирования всесторонне развитого специалиста. Интегративный подход предполагает выделение ступеней обучения, каждая из которых связана с определенным видом деятельности. В процессе профессионального становления учащихся появляются потребность в самореализации, способность реально оценить свои профессиональные возможности и стремление к дальнейшему образованию и профессиональному самоопределению. Профессиональная подготовка учащихся — залог их трудовой успешности.

Для профессий автотранспортного профиля характерна смежность деятельности рабочих автосервисных предприятий в различных профессиональных областях. При разработке модели образовательного процесса, ориентированного на интеграцию содержания, необходимо вычленить изучаемые учащимися объекты деятельности, функции и отразить (обобщить) связь между ними, выделив признаки смежности родственных профессий. В качестве мотивирующего фактора в обучении может выступить такая организация образовательного процесса, которая позволяет перевести учебно-познавательную деятельность на практико-ориентированный уровень, уровень исследовательской деятельности, приносящий учащимся чувство удовлетворения от выполненной работы. Для определения объема знаний выделяются все элементы содержания деятельности и вносятся в учебно-тематические планы теоретических и практических занятий профессионального цикла. Объем знаний подкрепляется умениями выполнения конкретных функций.

Применение интегративного подхода при подготовке специалистов автотранспортного профиля позволит значительно повысить качество обучения и нацелить выпускников на формирование компетенций, которые служат основой перехода на новое содержание профессионального образования.

Поступила 21.01.08.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЭВРИСТИКАМ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

*Т. С. Жукова, аспирант кафедры теории и методики обучения
математике Пензенского государственного педагогического
университета им. В. Г. Белинского*

Автором рассматривается вопрос о роли эвристических приемов на уроках геометрии. Подчеркивается, что при разработке новой концепции обучения следует обратить внимание на систематизацию, классификацию и построение структуры самостоятельного поиска эвристик, которые объективно заложены в конкретной теме школьного курса геометрии основной школы.

В последние годы в школьной практике обучения математике наблюдается значительное повышение интереса к эвристике. Это связано с тем, что одной из основных задач современного образования является формирование разносторонне развитой, творческой личности, способной реализовать свой потенциал как в собственных интересах, так и в интересах общества. При обучении с помощью эвристик можно овладеть определенным кругом методов и идей, навыками исследовательской деятельности, умением самостоятельно добывать знания, творчески решать поставленные задачи.

Следует отметить, что на современном этапе о возможности продуктивного использования эвристик в процессе обучения говорят многие психологи, педагоги, методисты (Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, Д. Пойа, Г. И. Саранцев и др.). В педагогической науке ведутся активные поиски новых методов и средств обучения эвристическим приемам учащихся в основном курсе математики; раскрываются эвристические функции анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения и др.; описываются специальные эвристические приемы, например, элементарных задач, введения (построения) вспомогательных элементов и др. Методисты поднимают вопрос о том, следует ли, и если да, то в какой мере, изучать эвристики при изложении основного материала и при решении задач.

При кажущемся обилии научного материала приходится признать, что конкретной методики, позволяющей строить обучение школьников математике по тех-

нологии эвристического обучения, нет. В пособиях для учителей рассматриваемой проблеме уделяется мало внимания, до сих пор отсутствует систематизация эвристик в обучении школьников. Несколько в стороне остался вопрос о том, как формировать умение самостоятельно находить эвристики, которые объективно присутствуют в конкретной теме школьного курса математики.

Сложившееся положение во многом объясняется тем, что данное требование не прописано в программе. В действующих учебниках нет соответствующих пояснений, определений эвристических приемов, примеров, иллюстрирующих их применение, указаний условий, при которых оно является наиболее эффективным. Между тем все это могло бы помочь учителю при обучении школьников эвристике и в совокупности с разработанной системой задач, упражнений, сходных по приему решения, они смогли бы получить не только навыки самостоятельно находить решения, но и умения пользоваться известными эвристическими. В дальнейшем это позволило бы учащимся не просто следовать совету автора учебника или преподавателя использовать тот или иной метод, а осознанно выбирать его.

На данный момент практика свидетельствует о низком уровне умения школьников применять эвристики при поиске способа решения задачи, доказательства теоремы. Учащиеся затрудняются в нахождении решения нестандартных задач, требующих эвристических рассуждений. Все это подтверждают наблюдения за ходом уроков геометрии.

© Т. С. Жукова, 2008



Наиболее вероятной причиной трудностей в обучении учащихся эвристикам можно считать то, что учителя не доводят до школьников термин «эвристика». Уже на первых уроках геометрии, при изучении первых теорем и их доказательств можно ввести определение эвристики как совокупности действий, умственных и реальных, использование которых может помочь отыскать способ решения некоторого класса задач. Опираясь на знания, полученные учащимися в 5—6 классах, можно выделить следующие виды эвристик по степени их обобщенности: специальные, базовые, эвристические приемы, общие.

Специальные эвристики связаны с изучением определенных тем и обусловлены содержанием конкретных геометрических фактов. Практически каждая тема систематического курса геометрии дает основания для выделения системы специальных геометрических эвристик. Изучив тему, учащиеся должны произвести отбор предложений, полученных после доказательств теорем и решения задач на доказательство, по следующим группам: приемы для доказательства равенства отрезков; равенства углов; параллельности двух прямых (отрезков) на плоскости и в пространстве, параллельности прямой и плоскости, двух плоскостей; взаимной перпендикулярности двух прямых (отрезков) на плоскости и в пространстве, перпендикулярности прямой и плоскости, перпендикулярности двух плоскостей; неравенства двух отрезков; пропорциональности двух отрезков; того, что отрезок является средним пропорциональным и т. д.

Приведем пример набора специальных эвристик для доказательства пропорциональности отрезков.

Чтобы доказать пропорциональность отрезков, достаточно доказать, что:

1) они являются сходственными сторонами подобных многоугольников;

2) они являются сходственными высотами и сторонами подобных треугольников;

3) они являются периметрами и сходственными сторонами подобных треугольников;

4) они образовались пересечением сторон угла рядом параллельных прямых;

5) они образовались пересечением двух параллельных прямых рядом параллельных прямых, исходящих из одной точки;

6) два из них являются боковыми сторонами треугольника, а два других — отрезками основания, на которые оно делится биссектрисой внутреннего или внешнего угла при вершине;

7) они являются сходственными сторонами и радиусами или апофемами правильных одноименных многоугольников;

8) они являются отрезками двух хорд, проходящих через точку, взятую внутри круга.

Базовые эвристики. Цель данных эвристик состоит в создании благоприятных дидактических условий для самоорганизации учащихся при «открытии» и усвоении новых знаний, умений, а также для изучения более сложных эвристических приемов. Основными базовыми эвристиками являются: выведение следствий; подведение под понятие; преобразование требования задачи в равносильное ему; конкретизация условия задачи; переструктурирование задачи; разбиение задачи на части; составление промежуточных задач.

Эвристические приемы. Важно научить учащихся применять общие приемы поиска решения, пригодные к любому, в том числе нестандартному заданию, т. е. задачам, требующим независимости мышления, оригинальности, изобретательности. Так, на уроках геометрии наиболее часто встречаются: приемы обобщенных ассоциаций; незавершенных задач; представления задачи в пространстве состояний; вспомогательной фигуры; дополнительных построений; постановки и выполнения производного задания, а также соображения непрерывности; метод целесообразных

задач; введение вспомогательных неизвестных; рассмотрение предельного или частного случая и др.

Общие эвристики. Их целью является установление общих закономерностей процессов, протекающих при решении всякого рода проблем, независимо от их содержания. Высокой эвристичностью обладают методы научного познания, которые широко используются в обучении математике: аналогия, наблюдение и опыт, анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, конкретизация.

Данная классификация эвристик дает возможность учащимся приобрести более четкие представления о сущности методов, умения сознательно выбирать и применять их в своей учебной деятельности, пользоваться приемами познавательной и творческой деятельности.

При разработке методики обучения школьников эвристическим приемам необходимо опираться на нижеприведенные основные положения.

1. Подготовка учащихся должна быть направлена на развитие до необходимого уровня геометрических знаний и умений.

2. Обучение приемам должно быть реализовано поэтапно, на протяжении всего школьного курса, с учетом возрастных особенностей школьников.

1 этап — курс математики 5—6 классов. Пропедевтика формирования эвристических приемов путем обучения отдельным действиям, которые в дальнейшем составят основу обучения эвристикам: переформулировка учебных задач, переструктурирование задачи, разбиение задачи на части, работа с гипотезами (выдвижение гипотез, проверка, анализ), моделирование проблемной ситуации (с помощью полупрямой, таблицы, графов).

2 этап — курс планиметрии 7—8 классов. Выделение сути приемов, их классификация, отработка применения с акцентированием внимания на базовых эвристиках.

3 этап — курс геометрии 9—11 классов. Отработка навыка осознанного при-

менения приема в процессе решения геометрических задач, выявление специальных эвристик, их систематизация.

3. Основным средством обучения должны служить созданные наборы задач.

4. В обучении должно быть реализовано усвоение элементов каждого приема поэтапно с раскрытием его особенностей.

I этап — выявление эвристической сущности приема. Устанавливается та руководящая мысль, которая обуславливает ход решения задачи или теоремы и является опорным сигналом для применения рассуждения. Данный этап может быть реализован различными путями: через выделение эвристики учителем в ходе объяснения или закрепления материала, через решение опорных задач, в которых содержится ключ к решению данной проблемы.

II этап — формирование действий, лежащих в основе функционирования приема. Применение эвристического приема объясняется необходимостью ориентации учащихся на осознание связи между элементами задачи (понятиями, их признаками, свойствами) и осуществление целевого выбора определенной связи. С этой целью учащимся предлагаются упражнения: на установление связей, зависимости между отдельными понятиями и теоремами; выяснение существующих связей между понятиями; выделение ситуаций, в которых применяется прием.

III этап — самостоятельное решение задач учащимися без указания на применение конкретной эвристики. Роль учителя при реализации указанной работы не сводится только к «выдаче» задач. После решения наиболее сложных задач учитель обращает внимание учащихся на последовательность, в которой решается задача, на применение способа рассуждения.

Из вышесказанного следует, что на сегодняшний день нет разработанной методики обучения школьников эвристическим приемам, перечисленные механизмы выявления указанных приемов



изучаются разрозненно, отсутствует четкое представление о структуре поиска эвристик. Целостный подход к проблеме открывает ее новые аспекты, требующие дальнейшего изучения. Противоречие между потребностью в совершенствовании методики обучения эвристическим приемам и ее реальным состоя-

нием определяет актуальность проблемы исследования, которая заключается в систематизации, классификации эвристик, в нахождении путей и средств формирования умений самостоятельно находить эвристики, которые объективно заложены в конкретной теме школьного курса геометрии основной школы.

Поступила 15.11.07.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т. В. Миронова, ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик МГПИ им. М. Е. Евсевьева

Данная статья посвящена проблеме экологической подготовки учащихся с особыми образовательными потребностями младших классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида. Автор исходит из того, что на современном этапе взаимодействия общества и природы назрела необходимость совершенствования системы работы по экологическому образованию и воспитанию таких детей. Особое внимание уделено основным концептуальным положениям экологической подготовки учащихся младших классов.

Современные проблемы взаимодействия общества и природы выдвинули ряд новых задач для решения коррекционной педагогией и специальными (коррекционными) образовательными учреждениями VIII вида. В связи с обострением экологической обстановки необходимо готовить в школе такое поколение, которое будет способно преодолевать последствия негативных антропогенных воздействий на природу и оптимизировать их в последующем. Основные направления, отражающие сущность ответственного отношения школьников с особыми образовательными потребностями к состоянию окружающей среды, предполагают единство познавательной и практической деятельности учащихся по улучшению природы. Особое место занимают непосредственное общение такого школьника с природой, овладение им навыками правильного поведения в природе, сочетание учебной, игровой и трудовой деятельности по облагораживанию окружающей природной среды.

Полноценная социальная адаптация учащихся с особыми образовательными потребностями невозможна без формирования системы их нравственного сознания и соответствующего социального поведения, что осуществляется в процессе нравственного, эстетического, экологического просвещения и воспитания личности учащихся. Школа готовит воспитанников к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном и природном окружении. В связи с этим необходимо, чтобы поведение школьников с особыми образовательными потребностями в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам.

Проблема формирования экологического поведения учащихся с особыми образовательными потребностями младших классов приобретает особое значение. Наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет решение задачи обеспечения социально-норматив-

© Т. В. Миронова, 2008

ного поведения, повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении. Специальные исследования А. В. Усвайской, В. Д. Хохловой и др., в частности по проблемам формирования бережного отношения к природе школьников младших классов, указывают, что интеллектуальный дефект изменяет их социальное поведение. Важно подчеркнуть, что отечественная олигофренопедагогика утверждает принципиальную общность экологической направленности воспитания учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений и средних общеобразовательных школ. Нравственные качества личности, так же как и содержание сознания человека, являются продуктом влияния средовых, в том числе и педагогических, факторов, действующих на человека в онтогенезе. Социальное поведение школьника с особыми образовательными потребностями определяется качеством воспитательной работы с ним на протяжении всех лет обучения. В то же время исследователями признаются трудность и методическое своеобразие решения задач воспитания социально-нормативного поведения в природном окружении школьников, что вызвано недостаточностью познавательного и эмоционально-волевого развития таких детей.

Подход к анализу развития ребенка с позиций выяснения взаимодействия биологической и культурной линий развития был предпринят Л. С. Выготским. В результате были намечены так называемые ядерные и вторичные признаки умственной отсталости. Известно, что вторичные признаки, к которым относятся и различные нарушения характера и поведения при умственной отсталости, поддаются педагогической коррекции и в принципе не являются обязательными. Как указывала С. Я. Рубинштейн, в абсолютном большинстве случаев они возникают в результате неправильного взаимодействия аномального ребенка со средой в ходе его развития в условиях средовых факторов, не учитывающих

специфические особенности данного ребенка¹.

А. В. Усвайская перечислила основные особенности восприятия учащимися вспомогательных школ учебного материала: незнание функциональных органов растения, их значения в жизнедеятельности растения, условий и факторов, влияющих на его рост, развитие. Автор сделала вывод, что дети затрудняются выявлять и анализировать причинно-следственные зависимости между объектами природы и факторами окружающей действительности. В тот период (1960-е гг.) были сделаны первые попытки описания методики работы по данному направлению, а именно разработаны методические рекомендации по уходу за комнатными растениями, изучению природы во 2 и 3 классах специальной школы². Следует отметить, что данные пособия утратили актуальность в связи с отсутствием в них концептуальных положений экологического образования школьников. Предложенные методы, формы работы не отвечают современному социальному запросу экологической подготовки школьников младших классов.

В. Д. Хохлова, ориентируясь на средние общеобразовательные школы, предлагала использовать экскурсии и прогулки с целью формирования адекватного поведения в природном окружении учащихся с особыми образовательными потребностями младших классов. Исследование отражает ряд проблем в восприятии природы детьми указанной категории. В частности, они не замечают красоты природного окружения, не проявляют интереса к объектам и явлениям живой и неживой природы, их отличает нецелесообразное поведение в природе. По мнению В. Д. Хохловой, увеличение экскурсий и прогулок должно оказать положительное влияние на формирование экологически оправданного поведения детей³. Предложенная автором методика проведения указанных форм работы является лишь узким направлением в учебно-воспитательной системе и, к сожале-



нию, не решает глобальных задач экологической подготовки младших школьников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Проблема формирования бережного отношения к природе умственно отсталых детей рассматривалась Е. Д. Худенко. Она указывала, что природоохранительное воспитание есть сложный и многоплановый процесс, который обеспечивается согласованным влиянием школьных предметов, внеклассной работы, обстановкой в семье, быту, школе. Этот процесс начинается еще до поступления ребенка в школу, продолжается в школе и завершается в послешкольный период. В своей работе Е. Д. Худенко не только обозначила особенности изучения учебного материала экологического содержания, но и выделила ряд методических принципов по экологической подготовке таких школьников: единство урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, краеведческий принцип, принцип активного вовлечения школьников в посильную для них практическую деятельность по охране природы. Автор также указывала, что отсутствие методического аспекта экологической подготовки учащихся младших классов провоцирует экологически нецелесообразное поведение детей в старшем возрасте⁴.

Анализ программы специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида (1997) показал, что в младших классах экологическое образование и воспитание в большей степени проводятся на уроках развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности, чтения и развития речи, музыки и пения⁵. Тематика программы по указанным учебным предметам предполагает изучение объектов и явлений, установление причинно-следственных зависимостей в природе, формирование любви и доброго отношения к природной среде. Так, в подготовительном и 1 классах дети знакомятся с основными признаками времен года, изменениями в погоде.

Во 2 и 3 этот материал усложняется, а в 4 — систематизируется и обобщается.

Изучение растений, животных, птиц, насекомых, фруктов и овощей, объектов и явлений окружающей действительности, а также их взаимодействия, влияния на них человека прослеживается в течение всего обучения детей в начальной школе. На уроки развития речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности в 1 и 2 классах отводится 1 ч в неделю, а в 3 и 4 — 2 ч, причем приоритетным аспектом становится выявление их специфических характеристик. На уроках чтения и развития речи предполагается изучение произведений о сезонных изменениях в природе, о жизни животных и растений в разные времена года, об отношении людей к природе, друг другу, об их профессиональной деятельности. На освоение данного материала отводится 5 ч в неделю. Такой учебный предмет, как «Музыка и пение», планирует изучение музыкальных произведений о животных, растениях, человеке (1 ч в неделю). В процессе знакомства детей с музыкальными произведениями организуются воспитательные беседы о бережном отношении к природному окружению.

Таким образом, отсутствие достоверных сведений о состоянии экологических представлений, знаний и умений школьников с особыми образовательными потребностями, несовершенство методики экологического образования и воспитания являются достаточными аргументами для разработки концептуальных положений экологической подготовки младших школьников.

Важнейшими условиями формирования бережного отношения к природе служат обеспечение взаимосвязей содержания экологического образования и основных направлений воспитания; активизация разнообразной деятельности учащихся по изучению и охране природы; мобилизация всего педагогического коллектива на решение задач экологического образования.

Полноценная разработка концептуальных положений экологической подготовки учащихся с особыми образовательными потребностями младших классов возможна только при использовании философских, естественно-научных и психолого-педагогических методологических оснований. В качестве философских оснований нами выдвинуты идеи взаимодействия человека (общества) с окружающей средой, причинности, устойчивого развития общества и природы. В качестве естественно-научных — идеи длительного существования биологического разнообразия, устойчивости, стабильности и иерархии организации экосистем, взаимодействия организмов и окружающей среды. Психолого-педагогическими основаниями стали социокультурный, системно-содержательный, гуманистический, междисциплинарный, целостный, комплексный, личностно ориентированный, деятельностный подходы в обучении школьников начальных классов.

Учитывая вышеизложенное, сформулируем цели и задачи экологической подготовки учащихся с особыми образовательными потребностями младших классов. Их логично представить в определенной иерархии. *Генеральная цель* заключается в формировании экологической культуры школьников на основе представлений о гражданской ответственности за рациональное использование ресурсов природной среды и ее защиту от загрязнения во всех видах общественно-трудовой деятельности. *Основной целью* в деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида является становление бережного отношения к природе как ключевого качества личности при усвоении системных знаний о нормах и правилах социального поведения в различных видах деятельности и умений, связанных с целесообразным использованием, защитой и улучшением окружающей среды, а также воспитание экологически оправданного поведения. *Целью* экологической подготовки учащихся с особыми образовательными потребностями младших

классов выступает формирование у них элементов социального, эмоционально-ценностного и практического опыта, отражающего важнейшие потребности сознательного соблюдения норм бережного отношения к природной среде в личном поведении и различных видах деятельности.

Бережное отношение к социоприродной среде проявляется в трех аспектах: 1) осознание ответственного регулирования своих поступков в окружающей среде; 2) потребность в сохранении природной и социоприродной сред, определяющих условия жизни человека; 3) осознание ответственности за преобразование окружающей действительности и предупреждение отрицательных последствий различных влияний на окружающую среду и здоровье человека.

Достижение целей формирования определенных личностных качеств учащихся необходимо конкретизировать в виде педагогических задач: коррекционно-образовательной, коррекционно-воспитательной, коррекционно-развивающей.

Коррекционно-образовательные задачи включают в себя формирование системы базовых элементарных знаний и представлений об экологических объектах и явлениях, понимания взаимосвязей общества и природы, влияния социума на развитие отношений природы и человека; формирование системы практических умений по улучшению ближайшей природной среды.

Коррекционно-развивающие задачи устремлены на активизацию аналитико-синтетической деятельности на основе анализа, сравнения, объяснения явлений, протекающих в природе под влиянием различных факторов, установления взаимосвязей организма человека с окружающей средой; развитие эмоций, чувств при анализе ответственного и безответственного отношения людей к природе; развитие потребностей в улучшении окружающей социоприродной среды.

Коррекционно-воспитательные задачи направлены на формирование мо-



тивов, потребностей и привычек бережного отношения к природе в различных видах деятельности; стимулирование стремления к активной практической деятельности по охране окружающей среды.

Сформулированные цели и задачи основываются на ряде принципов, которые позволяют осуществлять целенаправленный отбор экологического содержания и построения экологической подготовки учащихся младших классов. Такими принципами являются природосообразность, научность, гуманизация, регионализация, наглядность обучения, коррекционная направленность, воспитывающая и развивающая направленность обучения, связь с жизнью, активное вовлечение школьников в посильную деятельность по охране среды, единство урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

На основе вышеуказанных целей, задач и принципов возникает возможность сконцентрировать содержание учебного материала и выделить в нем познавательный, деятельностный, ценностный и нормативный аспекты. Их усвоение предполагает вовлечение школьников в разнообразную деятельность, что обеспечивает достижение обучающего, воспитывающего и развивающего эффектов экологического образования, формирование природоохранительного поведения.

Процесс становления бережного отношения к природе учащихся с особыми образовательными потребностями происходит в системе использования разнообразных видов деятельности. Условно его можно разбить на три этапа. *Подготовительный этап* основан на непосредственном восприятии экологических объектов и явлений. Здесь создаются условия для формирования у школьников элементарных представлений о строении и функциях, процессах в природе и животном мире. Особое внимание обращается на накопление эмоционально-чувственных восприятий, так как для становления рационального отношения к миру необходимо первоначально вызвать

определенные чувства, переживания. Таким образом, на данном этапе приобретается начальный опыт бережного отношения к природе, животному миру и здоровью человека. *Основной этап* реализуется на уровне базового экологического образования. На данном этапе происходит формирование у учащихся экологической культуры и ее составляющих. Особое внимание обращается на усвоение элементарных экологических знаний о влиянии окружающей среды на жизнедеятельность организма человека, положительных и отрицательных факторах, определяющих состояние здоровья. Наряду с этим школьники готовятся к установлению и раскрытию причинных, пространственных, временных связей между элементарными экологическими явлениями. *Заключительный этап* отражает рефлексию полученных знаний, представлений и умений по отношению к природе. Формирование экологической культуры у учащихся младших классов проявляется в определенном наборе качеств личности и реализуется в умении регулировать собственные поступки в социоприродной среде, осуществлять работу по охране и восстановлению природной среды своей улицы, двора, территории школы.

Изложенная концепция является теоретической основой для реализации практической деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. М., 1986.

² См.: Усвайская А. В. Изучение комнатных растений в младших классах вспомогательной школы / А. В. Усвайская. М., 1966.

³ См.: Хохлова В. Д. Прогулки и экскурсии с учащимися вспомогательной школы / В. Д. Хохлова // Спец. shk. М., 1967. С. 78—83.

⁴ См.: Худенко Е. Д. Принципы природоохранительного воспитания умственно отсталых учащихся / Е. Д. Худенко // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. М., 1989. С. 113—121.

⁵ См.: Программы для 0—4 классов школы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта). М., 1997.

Поступила 16.05.06.

**ИЗУЧЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ В КУРСЕ ПСИХОЛОГИИ**

Н. А. Ковалева, аспирант кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева

В данной статье обосновывается необходимость модернизации традиционной системы преподавания психологии в вузе. Исходный принцип такой модернизации — преодоление формализованного представления о психической реальности и приближение к реальным жизненным проблемам — предлагается реализовать путем изучения закономерностей и феноменологии бытия человека. Авторы статьи делают акцент на исследовании субъективной картины расставания как феномена межличностного общения.

В системе профессиональной подготовки специалистов важное место занимает такой учебный предмет, как психология. Это объясняется тем, что профессиональная деятельность любого специалиста опосредована людьми (руководителями, коллегами, подчиненными и т. д.), а значит, в той или иной степени наполнена психологическим содержанием. В некоторых случаях, например в работе учителя, руководителя, социального работника, оно доминирует. Следовательно, современный специалист должен иметь высокий уровень развития психологической культуры, позволяющий ему эффективно решать профессиональные задачи.

Необходимость психологической подготовки будущих специалистов диктуется не только содержанием профессиональной деятельности. Любой специалист — это личность, гражданин страны, член своей семьи, родитель. Ему принадлежит множество социальных ролей, которые наполняют его жизнь глубоким личностным смыслом. В большинстве случаев они гораздо более важны для человека, чем профессиональная деятельность. Вузы несут определенную долю ответственности за становление личности студента. Психология, как никакой другой учебный предмет, обладает огромным воспитательным потенциалом и должна вносить свой вклад в подготовку будущих специалистов к полноценной жизни.

К сожалению, качество психологической подготовки специалистов не отвечает современным требованиям ни в

концептуальном, ни в методическом, ни в содержательном плане. В частности, содержание преподаваемого в вузах курса психологии существенно оторвано от реальной жизни и профессиональной деятельности будущих специалистов. Психология воспринимается студентами не как наука о душе и личной жизни конкретного человека, а как некая обезличенная система формализованных, сухих, абстрактных знаний. Изучая ее, большинство студентов быстро приходят к довольно парадоксальному выводу, что это наука не о них.

Важным направлением работы по приближению курса психологии к запросам студентов является коррекция его предметного содержания. На наш взгляд, одной из тем должна быть психология человеческого бытия. При этом под бытием мы понимаем закономерно выстроенную последовательность жизненных событий (больших и маленьких, значимых и незначимых, продолжительных и коротких и т. п.), которые не остаются бесследными для человека, но аккумулируются в форме определенных личностных образований. Среди многообразия жизненных событий выделяется ряд наиболее значимых и универсальных, связанных с поиском ценностных ориентаций и смысла бытия, с дилеммой жизни и смерти и т. п.

Первостепенную значимость имеют проблемы в сфере межличностного общения, поскольку само бытие человека как личности по природе своей социально. Несмотря на то что в последние десятилетия закономерности и механизмы

процесса общения не раз были предметом исследования, в этой области остаются еще не до конца изученные и даже не поставленные проблемы. К их числу относится и проблема расставания. Расставание мы определяем как неотъемлемый феномен общения, характеризующий процесс распада сформировавшихся значимых отношений.

Расставание — это прежде всего конкретное событие в жизни каждого человека. Данное понятие охватывает широкий круг ситуаций, разнородность которых во многом обуславливается спецификой взаимоотношений партнеров. Указанную специфику образуют формы (прямое и косвенное) и виды общения, а также типы отношений (дружба, любовь).

Расставание действительно представляет собой одну из центральных проблем человеческого существования, поскольку оно — «спутник» всей нашей жизни. «Вся жизнь есть одно длительное и болезненное отделение: в момент появления на свет ребенок отделяется от матери, затем в молодости — при отрыве от семьи, еще шире — от общества, а конкретнее — от того, кого любишь»¹. Получается так, что человек принужден в течение всей жизни выходить из различных социальных групп, в конечном счете «он непременно отделяется от себя самого и обязан отделиться от жизни»².

Данные положения доказывают актуальность нашего исследования, предметом которого выступает субъективная картина расставания.

В ходе эмпирического изучения феномена расставания было установлено, что разрушение сформировавшихся значимых отношений имеет для личности самые тяжелые последствия. Теоретическим обоснованием этого служит признанное в отечественной и зарубежной психологии представление о диалогической природе личности, которая формируется в процессе общения. Тем самым расставание можно рассматривать как ситуацию разрушения сложившегося спо-

соба социального бытия человека и возможных изменений в личностной структуре, которая по сути своей есть интегрированная его (социального бытия) форма. Расставание имеет статус критической ситуации, поскольку выражает переворот и перелом в жизни человека. Это всегда смешение, расстройство, нарушение установленного порядка, а именно так и переводится с греческого понятие «кризис».

Негативное значение расставания связано с неудовлетворенностью потребности в значимом общении и сопряжено с комплексом отрицательных переживаний, а иногда даже с психическими расстройствами. Неудовлетворенность потребности в значимом общении может в какой-то степени выступать и фактором утраты жизненного смысла (межличностное общение — одна из главных ценностей человека как существа социального). Понятия отчуждения и утраты смысла действительно иногда представляются тождественными или близкими³. Ситуация расставания — это ситуация вынужденного отчуждения от конкретного значимого лица. Негативный характер субъективной картины расставания можно рассматривать как проявление экзистенциального вакуума или ноогенного невроза.

Однако само изменение сложившегося способа социального бытия вследствие расставания может быть также условием личностного созревания. Речь идет о главном положительном моменте кризисной ситуации — необходимости разрешения проблемы несоответствия желаемого бытия наличному⁴. Очевидно, в случае невозможности желаемого изменения объективного положения вещей главный акцент делается на личностных изменениях. Их суть заключается в перестройке ценностно-смысловой сферы как базовой личностной структуры⁵. Отсюда следует, что в результате личностных изменений в первую очередь складывается новое представление о желаемом бытии, за счет чего конструк-

тивно разрешается противоречие требуемых и наличных условий. Другими словами, положительный аспект критической ситуации заключается в использовании ее в качестве «шанса на созревание».

Ситуация расставания обязывает устанавливать сущностно новое содержание коммуникации, т. е. выходить на принципиально иной уровень межличностного общения. Поэтому расставание можно рассматривать как уникальную возможность личностного роста: воссоединение с новой сферой социального бытия происходит на основе качественно иных ценностных ориентаций.

Сформулированные положения описывают результат продуктивного переживания расставания. Специфику переживания определяют следующие факторы: процессуальный характер расставания, особенности конкретной ситуации, индивидуальные особенности переживания, возрастной и гендерные факторы и т. п. Вкратце затронем некоторые из указанных аспектов проблемы.

Расставание как процесс включает в себя следующие три этапа: ожидание (преддверие расставания), прощание (момент расставания), разлука (период одиночества). Каждый из указанных этапов характеризуется особым комплексом психических процессов и состояний. Так, этап ожидания подразумевает подготовку субъекта к основательным переменам его бытия. Актуальными становятся эмоция страха, состояние тревожности. Прощание как кульминационный этап изучаемого процесса выражает наиболее интенсивный комплекс эмоциональных переживаний. Это связано с предельной актуализацией личностных смыслов и возрастающим осознанием значимости утрачиваемого общения. Период разлуки сопряжен с одиночеством субъекта расставания. Ключевым моментом переживания одиночества оказывается депрессивность.

Что касается особенностей переживания расставания как конкретной ситуации, то они рассматривались нами от-

носительно следующих двух ее видов: вынужденного разрыва отношений (по объективным обстоятельствам: переезд на другое место жительства, командировка и т. п.) и эмоционального отчуждения партнера. С помощью критерия углового преобразования Фишера удалось доказать значимость различий в переживании расставания между двумя группами испытуемых: субъектов расставания как физического дистанцирования и субъектов расставания как эмоционального отчуждения.

Субъекты расставания первого вида, несмотря на интенсивность негативных переживаний, испытывают уверенность в благополучном перенесении разлуки (значимость различий при эмпирической частоте появления признака $f_{\text{эмп}}^* = 4,8$ оказывается достоверной: $p \leq 0,00$). Такая уверенность связана, по-видимому, с надеждой на возобновление контакта. Это выражается и в содержании беседы перед расставанием — люди договариваются о месте и времени предстоящего свидания или о возможностях «заочного» общения: письмах, средствах связи и т. п. (значимость различий при $f_{\text{эмп}}^* = 4,99$ является достоверной: $p \leq 0,00$). Даже в ситуации «бессрочного» расставания (или расставания навсегда) факт сохранения эмоциональной близости выступает смягчающим обстоятельством. Важно отметить, что потеря близкого здесь никогда не воспринимается как ситуация отчуждения.

В ситуации психологического расставания одиночество приобретает смысл не просто физической, а эмоциональной изоляции. В обществе события разрыва эмоционально близких связей (особенно между мужчиной и женщиной) принято считать социальной неудачей⁶. Поэтому отчуждение значимого лица воспринимается как «покинутость» или «оставленность». Для психологического расставания (в отличие от физического) более характерна боязнь «не выдержать и дать волю чувствам, разрыдаться» (значимость различий при $f_{\text{эмп}}^* = 1,8$ оказывается близкой к достоверности: $p \leq 0,03$).



Субъект психологического расставания пытается запретить себе страдать и на протяжении всего периода разлуки (значимость различий при $f_{\text{эмп}}^* = 2,17$ более чем достоверна: $p \leq 0,00$). Выдать страдания — значит признать собственное поражение.

Определяющим содержанием негативных эмоциональных реакций в ситуации расставания второго вида оказывается чувство горечи по поводу разрушения психологической близости. Чувство отчаяния и состояние депрессивности становятся характерными уже на первом этапе расставания. Было также установлено, что психологическая изоляция в большей мере способствует возникновению экзистенциального вакуума: жизнь становится безынтесной (значимость различий при $f_{\text{эмп}}^* = 3,8$ близка к достоверности: $p \leq 0,00$), а окружающий мир воспринимается чуждым или враждебным (значимость различий при $f_{\text{эмп}}^* = 5,3$ более чем достоверна: $p \leq 0,00$).

Таким образом, негативность эмоционального фона приобретает в ситуации отчуждения значимого другого несколько иное смысловое содержание, нежели в ситуации расставания физического.

Влияние других указанных выше факторов на специфику переживания расставания не менее существенно. Данное обстоятельство свидетельствует о многоаспектном характере исследуемой проблемы и демонстрирует распространенность события расставания в реальной жизни.

Таким образом, решение проблемы несоответствия современного препода-

вания психологии в вузе требованиям успешной подготовки специалистов и личным запросам студентов может быть достигнуто за счет изменения направленности учебной программы по психологии в сторону изучения реальных проблем человеческого бытия. Среди жизненных событий, образующих феноменологию бытия, особую значимость представляет событие расставания. Важным результатом исследования субъективной стороны расставания является создание теоретической базы для составления психологических рекомендаций субъектам расставания. Изучение феноменологии бытия, и в частности события расставания, в курсе психологии выступает условием качественной подготовки специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Еротич В. Психологическое и религиозное бытие человека / В. Еротич. М., 2004. С. 21.

² Там же.

³ См.: Осин Е. Н. Отчуждение и утрата смысла: к вопросу о соотношении понятий / Е. Н. Осин // Проблема смысла в науках о человеке : материалы междунар. конф. М., 2005. С. 174.

⁴ См.: Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. М., 1984.

⁵ См., например: Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. 1994. № 1. С. 3—18.

⁶ См.: Хоровиц Л. М. Прототип одинокой личности / Л. М. Хоровиц, Р. Френч, К. Андерсон // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. Н. Е. Покровского. М., 1989. С. 243—274.

Поступила 26.11.07.

КРИТЕРИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

*Р. Н. Гуртовская, старший преподаватель кафедры общей физики
Сургутского государственного университета*

В статье обосновывается важность формирования способности студентов университета к моральному выбору. Раскрывается сущность феномена морального выбора и предлагаются его критерии.

Современная цивилизация, имея техногенный характер, стоит на пороге качественно нового периода эволюции. Основой ее жизнедеятельности становится развитие техники, технологий за счет производства нового научного знания и его внедрения в новые технологические процессы. Ведущая роль науки в формировании материально-технического базиса общества не вызывает никакого сомнения.

Наука, как известно, есть особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. Главной функцией науки является приобретение фундаментальных знаний о реальности.

Возникновение новых представлений о реальности и их последующее вхождение в научную картину мира — общенаучную, естественно-научную, социальную и локальную (специальную) — предполагает разработку разнообразных, возможно даже альтернативных, программ и проектов. За разработкой программ и проектов следует их выбор, базирующийся на мировоззренческих ориентациях ученого сообщества. Категориальные структуры мировоззрения, как подчеркивает В. С. Степин, определяют способ осмысления и понимания мира человеком. Они задают целостный образ человеческого мира, картину этого мира¹.

Мировоззрение фиксирует единство, слитность объективного (гносеологического) и субъективного (аксиологического), рационального и ценностного. С точки зрения Г. Е. Залесского, мировоззрение личности как системное образование не только позволяет ей выражать определенное отношение к окружающей дей-

ствительности, но и побуждает, направляет и организует ее активность, участвует в процессе соподчинения различных деятельности и мотивов², ориентирующих на создание и выбор того или иного научного проекта, той или иной научно-исследовательской программы.

В данном положении четко обозначено отношение «человек — окружающий мир» [«ученый (инженер) — научная картина мира (физическая картина мира)»]. Мировоззрение человека (ученого, физика, инженера и т. д.), структурными компонентами которого являются знания, взгляды, убеждения и идеалы — это состояние сознания, которое есть не только знание, но и отношение.

Современная наука поставлена на службу производству и обществу. Ее культурный смысл обнаруживается в том, что она включена в решение многообразных проблем современности, в поиск новых путей развития цивилизации, а потому наряду с критерием истины перед наукой ставится критерий ценности.

Решение многообразных глобальных проблем, возникающих в результате деятельности человека, возможно тогда, когда научная рациональность сочетается с ценностными структурами сознания, с «ценностно-целевыми структурами деятельности»³.

В контексте качественного творения мироздания в целом и научной картины мира в частности это решение зависит от выбора человеком, инженером ориентиров деятельности.

В настоящее время происходит переоценка значимости науки, что проявляется в создании новых программ, в осмыслении результатов деятельности



инженера не только с точки зрения порождаемых ею глобальных проблем современности, способов их решения, но и с точки зрения преодоления разрыва науки и культуры. Все это актуализирует поиск способов включения «культурно-нравственного, а значит, ценностного подхода в самое содержание истины»⁴.

Одним из возможных способов решения задачи включения ценностного подхода в содержание истины является формирование способности студентов университета к выбору моральных ориентиров деятельности.

Проблема формирования указанной способности в числе многих других проблем представляет теоретический и практический интерес для педагогической науки. Ее решение обусловлено тем, что будущий инженер осуществляет выбор моральных ориентиров деятельности. Этот выбор, сопряженный с поиском ответов на вопросы: «Что есть человек и каково его предназначение в жизни? Какова миссия человека? Как это человеку нужно?» — указывает направление поиска.

Формирование способности будущего инженера к моральному выбору важно и потому, что у инженера должны быть выработаны устойчивые формы нравственных действий и поступков, которые связаны с «ценностными эталонами личности»⁵. Данные эталоны играют ведущую роль в выборе действий и поступков при достижении поставленной цели. При этом ценностные эталоны личности, определяющие направленность морального выбора, позволяют достаточно четко различать добро и зло в условиях столкновения актуального и потенциального, сущего и должного, решать как собственно инженерные задачи, так и глобальные проблемы современности.

Отправным моментом при обосновании сущности способности инженера к моральному выбору является понятие «моральный выбор».

Для раскрытия содержания данного понятия обратимся к этической науке,

одну из предметных областей которой составляет ситуация морального выбора. При этом будем исходить из того, что смысл понятия становится понятным тогда, когда известно, в рамках каких теорий и концепций проясняется структура морального выбора. Смысл философских, этических категорий, как подчеркивает А. Г. Барабашев, задается философскими концепциями, в которые они включены. Понятия в философии являются сколами философских образов-проблем, они ясны постольку, поскольку «вмонтированы» в образы. Философские понятия подчинены своим концепциям, отражающим философские проблемы, в свою очередь, выступающие в виде ракурса жизненных проблем⁶.

Анализ научной литературы показывает, что проблема морального выбора человека исследуется в различных аспектах, которые служат основанием для понимания учеными феномена морального выбора в условиях его совершения человеком.

Что же представляет собой собственно моральный выбор? С точки зрения Г. И. Кургана, существуют две разновидности морального выбора. Первая — это выбор форм поведения, реализующий принятые человеком нравственные ценности. Вторая — выбор самих ценностей, выбор, определяющий нравственную ориентацию личности, направленность ее поступков⁷.

А. Ф. Шишкин и К. А. Шварцман полагают, что господство человека над самим собой — это господство индивида над его собственными поступками, правильный их выбор, который не является произволом, а есть свобода как сознательный выбор из ряда возможных вариантов поведения⁸.

Близкую точку зрения относительно свободы выбора действий и поступков мы находим у В. Вичева: «Нравственная свобода проявляется в выборе поступков, основанных на осознанной необходимости, на гармонии между индивидуальным и социальным как в пре-

делах общества, так и у конкретной личности»⁹.

Р. И. Александрова, исследуя проблему морального выбора человека в контексте моральной свободы, выделяет совокупность достаточных для этого условий, к которым относит: во-первых, наличие не одной единственной, а нескольких возможных поведенческих реакций на объективно сложившуюся ситуацию; во-вторых, собственную способность человека выбирать ту или иную форму поведения; в-третьих, знание (или незнание) моральной необходимости, осведомленность индивида насчет конкретных обстоятельств действия и тех моральных требований к поведению, которые предъявляются к данному типу действия со стороны окружающих людей или общества в целом¹⁰.

В рамках нашего исследования интерес представляет точка зрения В. Вичева, отмечающего, что целеполагание (а не просто целесообразность) предполагает выбор, борьбу мотивов, зависящих как от познания, так и от ценностного отношения. Это означает, что целеполагание инженера и следующее за ним формирование цели происходят под знаком выбора ориентиров деятельности. Кроме того, собственно выбор зависит от знания. Данное положение согласуется с идеями Р. И. Александровой, выделившей в качестве условия моральной свободы наличие знания. Новым в понимании морального выбора является то, что он ставится в зависимость от ценностного отношения, «полюсами» которого, согласно М. С. Кагану, служат ценность и оценка¹¹.

Отметим, что В. Вичев выделяет только один аспект ценностного отношения, а именно оценку, результаты которой порождают у человека стремление к формированию новой цели: «Оценить нечто как добро означает, что ты его желаешь, а желание порождает цель»¹². Цель в деятельности инженера, точнее ценность цели, как нечто желательное, которое надо достичь, задает направлен-

ность отбору способов ее достижения, осуществляемому под знаком рефлексии. Однако программа достижения инженером цели только определением способов ее достижения не обеспечивается. Выработка программы является избирательным процессом, в основании которого находится не только естественнонаучное, но и моральное, этическое знание, а также накопленный опыт по созданию программного обеспечения автоматизированных систем, по совершенствованию радиосвязи, радиоэлектроники и телевидения, по управлению техническими системами. Оставаясь в рамках такой избирательности, инженер учитывает, что результаты его деятельности затрагивают интересы других людей, их здоровье, природный мир. Поэтому возможны различные варианты создания программы деятельности инженера. «Выбор вариантов, — подчеркивает В. Момов, — зависит от оценочных критериев. Если эти критерии правильны, правильным будет и выбор»¹³.

В. Момов, как и В. Вичев, ведет речь об одном из аспектов ценностного отношения — об оценочном отношении, критерии которого определяют ориентации инженера. В связи с этим перед нами в рамках проблемы формирования способности будущего инженера к моральному выбору встает задача формирования у него оценочных критериев морального выбора.

Из представленных выше точек зрения ученых относительно морального выбора следует, что выбор есть выбор поступков, форм поведения, есть выбор ценностей. Однако в их рассуждениях о данном моральном феномене далеко не всегда прослеживается мысль о том, что выбор может быть осуществлен в конкретной ситуации, в которой инженер самоопределяется, самоутверждается в том или ином качестве. В такой ситуации входят в соприкосновение различные потребности, интересы, мотивы и цели, свойственные инженеру. Данные потребности, интересы и т. д. могут совпадать,



а могут и не совпадать. Отношение инженера к способам реализации программы в принципе избирательно. Избирательность порождает различные альтернативы выбора. Говоря об избирательности отношений инженера к способам достижения цели, мы имеем в виду, что он, не абстрагируясь от смыслов деятельности, от ценностей, «видит» ценностно-целевые аспекты своей деятельности, включает ценностный подход «в самое содержание критерия истины»¹⁴. Включение ценностного подхода в содержание критерия истины предполагает наличие нравственной ситуации, в которой выявляется рассогласованность между целью и способами ее достижения.

Нравственная ситуация, как подчеркивает В. А. Василенко, включает в себе объективную возможность выбора среди ценностно неоднородных альтернатив¹⁵. Соглашаясь с ученым в том, что нравственная ситуация содержит в себе возможность выбора альтернатив, заметим, что В. А. Василенко не обозначает критерии такого выбора, поскольку потребности, которые побуждают осуществить выбор на практике, не могут выступать в качестве критерия выбора поступков, ценностей, ориентиров и т. д.

Более определенно о критерии морального выбора говорит Ю. А. Шрейдер. Он полагает, что в ситуации морального выбора субъект оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями в условиях, когда наиболее привлекательные для него альтернативы вступают в противоречие с абсолютным благом¹⁶. В качестве критерия морального выбора ученый выделяет моральное благо, представления о котором в различных этических системах неодинаковы.

Разделяя точку зрения Ю. А. Шрейдера, заметим, что такой подход порождает трудности в определении критериев морального выбора, поскольку представления человека, в том числе инженера, о благе различны. Эти трудности устраняются, если благо рассматривать

в качестве высшей цели, становящейся ценностью целью.

Более конкретно критерий блага раскрыт в этике блага. Ее центральным понятием является понятие добра, которое «ценно само по себе и не служит средством ради иной цели»¹⁷.

Несмотря на абстрактность понятия добра, оно действительно может выступать в качестве критерия морального выбора, выбора инженером моральных ориентиров. Как подчеркивает Р. Г. Апресян, добро, во-первых, есть ценность. Во-вторых, оно характеризует действия, совершенные свободно, ради них самих, а не ради чего-то постороннего. В-третьих, оно заключается в преодолении обособленности, разобщенности и отчуждения между людьми, в утверждении взаимопонимания, морального равенства и гуманности в отношении между ними¹⁸.

Осмысление идей Р. Г. Апресяна о добре как ценности показывает, что «золотое правило нравственности» и категорический императив, которые в нашем исследовании выступают в качестве моральных ориентиров деятельности инженера, отражая позитивное нормативно-оценочное содержание добра, являются ценностями, которые и служат критериями морального выбора. Реализация инженером во взаимодействии с другими субъектами деятельности различных вариаций «золотого правила нравственности» под знаком следования категорическому императиву способствует утверждению инженером гуманизма, взаимопонимания с людьми и природой, которую он возмущает своими действиями, осознанию им того, что не только человек, но и природа является ценностью. Это означает, по Т. В. Мишаткиной, что гуманизм человека в той же мере должен проявляться в отношении к природе, как и в межчеловеческих отношениях. «Гуманизм как принцип общественной связи между людьми приобретает заверченный вид только тогда, когда он станет одновременно формой связи между человеком и природой»¹⁹.

В вариациях «золотого правила нравственности», как отмечает Р. Г. Апресян, изменяются основания требуемого (рекомендуемого) действия и акценты в предполагаемых правиле отношениях между людьми либо характер правила. Так, в «золотом правиле нравственности» обнаруживается требование прощения: я поступаю в отношении вот этого другого согласно своему принципу, невзирая на то зло, которое он совершил мне. В нем проявляются мотивы снисходительности. На задний план может уходить взаимность: «не делай», невзирая на то что делают другие²⁰.

Вариации «золотого правила нравственности» мы находим и у В. С. Соловьева, который расчленил его на два частных правила: правило милосердия и правило справедливости.

Посредством «золотого правила нравственности» трактуется избирательность поведения, практикуемого в отношении одних и приостанавливаемого в отношении других, выявляется тенденция морального выбора. Данное утверждение основывается на том, что каждым своим поступком человек совершает выбор: «Выбирать себя так или иначе означает одновременно утверждать ценность того, что мы выбираем, так как мы ни в коем случае не можем выбирать зло... ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для всех»²¹.

Принцип, сформулированный И. Кантом в первой части категорического императива: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом», — созвучен «золотому правилу нравственности». Во второй части категорического императива: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству»²², — четко выражена идея ценности другого, какой является и природа.

Заявив о том, что «золотое правило нравственности» и категорический императив как ценности являются критериями морального выбора, выступая при этом моральными ориентирами деятельности инженера, мы утверждаем, что в них в полной мере находят свое отражение характеристики добра. Более того, добро как ценность представлено целым созвездием ценностей, среди которых — честь, достоинство, польза, справедливость, счастье и др.

Итак, критериями морального выбора являются ценности. Не противоречит ли данное положение такому аспекту морального выбора, как выбор ценностей? Ценности, которые выбирает инженер, в то же время выступают и критериями данного выбора. С нашей точки зрения, никакого противоречия здесь нет. Данное утверждение базируется на том, что одна из функций ценностей, как это обосновано Б. С. Братусем, есть функция нравственной оценки успешности той или иной деятельности человека. Опору нравственной оценки составляют смысловые образования, которые становятся личностными ценностями²³. Ценность, которую выбирает инженер при разработке элементов телекоммуникационных сетей, высокоскоростных систем передачи данных, создании программного обеспечения автоматизированных систем и т. д., является и критерием этого выбора. Более того, личностные ценности задают общие принципы соотношения между мотивами и целями, которые (принципы) становятся принципами морального выбора инженера.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Степин В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. М., 2000. С. 195—197.

² См.: *Залесский Г. Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. М., 1994. С. 20.

³ *Степин В. С.* Научная рациональность в человеческом измерении / В. С. Степин // О человеческом в человеке. М., 1991. С. 166.

⁴ *Туровский М. Б.* Философские основания культурологии / М. Б. Туровский. М., 1997. С. 134.



⁵ Момов В. Человек, мораль, воспитание / В. Момов. М., 1975. С. 145.

⁶ См.: Барабашев А. Г. Философия как схематизм образного мышления / А. Г. Барабашев // Что значит знать? Сборник научных статей. М., 1999. С. 29.

⁷ См.: Курган Г. И. Процесс усвоения нравственных принципов и обеспечение моральности поведения / Г. И. Курган // Моральный выбор. М., 1980. С. 155.

⁸ См.: Шишкин А. Ф. О некоторых философских проблемах этики / А. Ф. Шишкин, К. А. Шварцман // Предмет и система этики. М., 1973. С. 123.

⁹ Вичев В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. М., 1978. С. 292.

¹⁰ См.: Александрова Р. И. Необходимость и свобода морального выбора / Р. И. Александрова // Моральный выбор. М., 1980. С. 49—50.

¹¹ См.: Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. СПб., 1997. С. 50.

¹² Вичев В. Указ. соч. С. 191.

¹³ Момов В. Указ. соч. С. 68.

¹⁴ Туровский М. Б. Указ. соч. С. 134.

¹⁵ См.: Василенко В. А. Мораль и общественная практика / В. А. Василенко. М., 1983. С. 95.

¹⁶ См.: Шрейдер Ю. А. Этика / Ю. А. Шрейдер. М., 1998. С. 27.

¹⁷ Гусейнов А. А. Этика : учеб. / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. М., 1998. С. 241.

¹⁸ См.: Этика : энцикл. слов. / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М., 2001. С. 113.

¹⁹ Мишаткина Т. В. Экологическая этика / Т. В. Мишаткина // Этика : учеб. пособие. Минск, 2002. С. 285.

²⁰ См.: Апресян Р. Г. Золотое правило / Р. Г. Апресян // Этика: старые новые проблемы. М., 1999. С. 26.

²¹ Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. М., 1990. С. 324.

²² Кант И. Критика практического разума / И. Кант. СПб., 1995. С. 83, 90.

²³ См.: Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (психологическое исследование) / Б. С. Братусь. М., 1985. С. 32. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Этика ; № 3).

Поступила 05.12.07.

РАЗВИТИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

М. С. Ионова, соискатель кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогической психологии — проблеме развития умственных действий планирования и прогнозирования у будущих психологов. Представлены изменения в распределении студентов по типам планирования и уровням прогнозирования в ходе экспериментального исследования. Приведенные данные подтверждают эффективность поэтапного формирования данных компонентов профессионального мышления при помощи специально разработанных профессиональных задач и упражнений.

Уровень развития планирования и прогнозирования во многом определяет успешность психолога в его профессиональной деятельности. Однако обычные условия обучения в вузе не в полной мере способствуют развитию данных компонентов профессионального мышления. Это подтверждают результаты проведенного нами анализа, объектом которого стало содержание программ учебных предметов и практик, используемых при обучении студентов-психологов в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета. Указанные обстоятельства объясняют актуальность нашего исследования, целью которого является развитие дан-

ных компонентов профессионального мышления будущих психологов в процессе обучения в вузе.

Разделяя взгляды В. В. Давыдова, мы рассматриваем планирование как определение способа решения задачи и построение системы действий, соответствующих ее существенным условиям и направленных на достижение общей цели¹, систем действий, способов решения в целом. Прогнозированием мы называем механизм планирования, обеспечивающий предвидение результатов будущих действий.

На первом этапе экспериментального исследования нами была проведена диагностика сформированности планиро-

© М. С. Ионова, 2008

вания и прогнозирования у будущих психологов. Опираясь на опыт, накопленный отечественными психологами, мы выделили структуру мыслительного действия планирования.

В качестве первого структурного компонента планирования мы рассматриваем *анализ условий задачи*. Он направлен на установление основных отношений в задаче, выделение ее элементов и определение их характера (существенные, несущественные).

Идея связи анализа и планирования находит отражение в трудах В. В. Давыдова², А. З. Зака³, И. И. Исаева⁴, И. Н. Федекина⁵ и др. Содержание мыслительного анализа, по мнению В. В. Давыдова, составляет поиск некоторого всеобщего отношения изучаемого объекта: «Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них некоторого общего способа решения учебной задачи...»⁶

Понятие «способ решения» используют в своих работах представители школы В. В. Давыдова. А. В. Карпов опирается на близкие по смыслу понятия «вариант решения», «плановый вариант»⁷.

Таким образом, выявление существенных отношений задачи позволяет определить возможные способы решения. Успешность каждого способа устанавливается при помощи прогнозирования результатов его применения. Отсюда *выбор способа решения* является вторым компонентом планирования. Отметим, что психологические задачи отличаются особой сложностью, неоднозначностью условий и поэтому могут допускать несколько не противоречащих друг другу способов решения. Следовательно, относительно профессиональных задач психолога мы можем говорить о выборе способов решения.

Выбранный способ (вариант) решения предполагает дальнейшую конкретизацию и детализацию⁸. В ходе планирования разрабатывается определенная последовательность, или система, действий. Именно «в поиске и построении

системы возможных действий, соответствующих главным условиям решения задачи», и заключается, по мнению В. В. Давыдова, содержательное планирование⁹. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что *разработка системы действий* выступает в качестве третьего компонента планирования.

Более детально планирование рассматривает В. Х. Магкаев. Он полагает, что «содержательное планирование состоит из момента перевода определенных (заданной ситуацией) количественных и пространственных отношений сложного объекта во временную последовательность субъективных действий, в логически завершенную систему действий и операций»¹⁰. Следовательно, планирование не завершается построением системы действий и в качестве четвертого компонента можно выделить *выбор конкретных операций или способов осуществления действий*, составляющих данную структуру. Выбором операций завершается процесс планирования.

Описанная структура послужила основой при разработке заданий, позволивших оценить особенности развития планирования в профессиональном мышлении студентов-психологов. Всего было разработано два типа заданий: проблемные ситуации, требующие преобразования, и сформулированные задачи. Результаты решения в обоих случаях оценивались по одним и тем же критериям: наличию и степени выраженности структурных компонентов планирования.

Опираясь на качественные и количественные характеристики, мы выделили шесть групп испытуемых (А, В, С, D, E, F). Первые три группы объединяет наличие 1-го и 2-го структурных компонентов, а отличает — степень их выраженности: разработка от 1 до 3 способов решения. Общим для следующих трех групп является наличие всех структурных компонентов планирования, отличие заключается в степени выраженности 3-го и 4-го: в детализации и конкретизации от 1 до 3 способов решения. Полу-



ченные данные позволили нам сделать вывод о том, что будущим психологам свойственны два типа планирования: *недетализированное* (оно характерно для студентов групп А, В, С) и *детализированное* (для групп D, E, F).

Распределение студентов по выделенным группам и типам планирования

(табл. 1 и 2) показывает численное преобладание по результатам 1-го среза групп А, В, С, отличающихся менее развитым, недетализированным, планированием. Доля испытуемых этих групп составляет 56,8 %, а групп D, E, F (с более развитым планированием детализированного типа) — 43,2 %.

Т а б л и ц а 1

Сравнительные данные распределения испытуемых ЭГ и КГ по группам А, В, С, D, E, F, %

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
A	7,2	4,3	10,0	8,6
B	15,9	7,2	14,3	11,4
C	31,9	15,9	34,3	35,7
D	20,3	29,0	17,1	15,7
E	14,5	23,2	17,1	15,7
F	10,1	20,3	7,1	12,9

Т а б л и ц а 2

Сравнительные данные распределения испытуемых ЭГ и КГ по типам планирования, %

Тип планирования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
Недетализированное	55,0	27,4	58,6	55,7
Детализированное	45,0	72,5	41,3	44,3

Для определения уровня прогнозирования у студентов-психологов мы использовали задания, разработанные на учебно-профессиональном материале. Первое задание — незаконченная проблемная ситуация житейского характера, предоставляющая возможность построения нескольких вариантов прогноза. Второе задание — проблемная ситуация из профессиональной деятельности психолога, содержащая вариант ее разрешения. Условия, описанные в ситуации, неоднозначны. При использовании данного варианта на практике возможны различные следствия. Решения испытуемых анализировались по следующим признакам: степень вариативности прогнозов; существенность признаков (в нашем исследовании — условий), которые служили основанием прогноза и его перспективности¹¹.

Анализ работ испытуемых позволил выявить три уровня прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов.

Для *первого уровня* характерно построение единственного варианта прогноза, ориентированного главным образом на существенные условия при учете несущественных. Перспективность следствий в таких случаях низкая.

Второй уровень отличается построением уже двух вариантов прогноза, основанных на существенных условиях, но по-прежнему с учетом несущественных. Перспективность следствий на данном уровне повышается.

На *третьем уровне* прогнозирования студенты разрабатывают три и более варианта прогноза, опираясь при этом только на существенные условия. Каждому из предложенных вариантов

свойственна высокая перспективность следствий.

Распределение студентов по уровням прогнозирования представлено в табл. 3. Из приведенных в таблице данных следует, что значительное количество испытуемых по результатам 1-го диагностического среза находятся на 1-м (низком) уровне прогнозирования — 36,0 %. Пре-

обладающим является 2-й (средний) уровень, который характерен для 41,0 % студентов. Наименьшее количество испытуемых — 23,0 % — обладают прогнозированием 3-го (высокого) уровня.

Полученные данные подтвердили целесообразность развития планирования и прогнозирования у будущих психологов.

Т а б л и ц а 3

Сравнительные данные распределения испытуемых ЭГ и КГ по уровням прогнозирования, %

Уровень прогнозирования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
1-й	34,8	15,9	37,1	32,9
2-й	43,5	33,3	38,6	40,0
3-й	21,7	50,7	24,3	27,1

Следующим этапом нашего исследования стал формирующий эксперимент. Он был реализован нами в форме спецкурса, включающего в себя лекционные и практические занятия. Вооружение студентов необходимыми теоретическими знаниями осуществлялось на подготовительном, а отработка умений планирования и прогнозирования — на тренировочном этапе формирующего эксперимента.

При разработке практических заданий для развития планирования и прогнозирования мы основывались на опыте отечественных ученых Д. Н. Богоявленского, Н. А. Менчинской¹², В. В. Давыдова¹³ и др., доказавших эффективность использования метода решения новых, проблемных, задач в обучении. Поэтому специальные задания были предложены студентам в форме профессиональных задач и упражнений, основанных на профессиональном материале.

С целью развития прогнозирования студенты последовательно выполняли упражнения, ориентированные на каждый из критериев данного умственного действия, а затем отрабатывали умения целостного прогнозирования. Для развития планирования студентам были предложены задачи. Они были составлены таким образом, что позволяли поэтапно разви-

вать отдельные структурные компоненты планирования, постепенно объединяя их в единую структуру. При этом мы опирались на работы А. И. Раева¹⁴, Н. Н. Лобановой¹⁵, Е. В. Минаевой¹⁶ и др., доказавших возможность условного деления «целого» (умственного действия, способности и т. п.) на структурные компоненты с целью последующего поэтапного формирования.

После обучения произошли качественные сдвиги в планировании и прогнозировании, характерные для студентов экспериментальной группы, что отражают данные 2-го среза (см. табл. 1—3).

Следует отметить, что по результатам 1-го среза между испытуемыми экспериментальных и контрольных групп не было выявлено статистически значимых различий в планировании и прогнозировании по t -критерию Стьюдента ($p > 0,1$), ($p > 0,1$). Результаты 2-го среза показали появление статистически значимых различий по t -критерию Стьюдента в планировании ($p \leq 0,01$) и прогнозировании ($p \leq 0,001$) между испытуемыми указанных групп. Применение G -критерия знаков позволило установить, что сдвиг в сторону более высоких показателей планирования ($p \leq 0,01$) и прогнозирования ($p \leq 0,01$) является неслучай-



ным в экспериментальной группе и случайным в контрольной.

Результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы.

Планирование и прогнозирование играют особую роль в профессиональной деятельности психолога, во многом определяя ее успешность. Однако традиционная система обучения в вузе не в полной мере обеспечивает эффективное развитие данных компонентов профессионального мышления будущих психологов.

Успешному решению проблемы способствует соблюдение некоторых условий:

а) четкое выделение структурных компонентов планирования и определение критериев сформированности прогнозирования;

б) поэтапное обучение планированию с дальнейшим объединением сформированных компонентов в единое умственное действие;

в) последовательное обучение прогнозированию с ориентировкой на критерии сформированности данного умственного действия;

г) использование в учебном процессе профессиональных задач и упражнений с психологическим содержанием.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и эксперимен-

тального психологического исследования / В. В. Давыдов. М., 1986.

² Там же.

³ См.: Зак А. З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I—X классов / А. З. Зак // *Вопр. психологии*. 1983. № 1. С. 43—50.

⁴ См.: Исаев И. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников / И. И. Исаев // *Вопр. психологии*. 1984. № 2. С. 52—60.

⁵ См.: Федекин И. Н. Новый метод сформированности действия планирования / И. Н. Федекин // *Вестн. МАРО*. 2000. № 7. С. 56—68.

⁶ Давыдов В. В. Указ. соч. С. 142—143.

⁷ См.: Карпов А. В. Психология менеджмента / А. В. Карпов. М., 1999.

⁸ Там же.

⁹ См.: Давыдов В. В. Указ. соч. С. 328.

¹⁰ Магжаев В. Х. Проблема построения объективно-нормативной диагностики психического развития детей / В. Х. Магжаев // *Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности*. Новосибирск, 1995. С. 18.

¹¹ См.: Лобанова Н. Н. Формирование у младших школьников общего умственного действия планирования как условия развития прогнозирования / Н. Н. Лобанова // *Проблема развития познавательных способностей : межвуз. сб. науч. тр.* Л., 1983. С. 64—74.

¹² См.: Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. М., 1959.

¹³ См.: Давыдов В. В. Указ. соч.

¹⁴ См.: Раев А. И. Управление умственной деятельностью младших школьников / А. И. Раев. Л., 1976.

¹⁵ См.: Лобанова Н. Н. Указ. соч.

¹⁶ См.: Минаева Е. В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Минаева. Н. Новгород, 2000.

Поступила 19.11.07.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Т. М. Числова, аспирант кафедры методики преподавания математики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье рассматриваются различные подходы к трактовке и классификации методических задач. Автор предлагает свою точку зрения на данное понятие, формулирует требования к конструированию системы методических задач и реализует разработанную теорию на примере задач, используемых на практических занятиях по курсу «Теория и методика обучения математике».

Концепция модернизации российского образования требует подготовки качественно нового учителя, готового к работе в изменяющихся условиях, способного адаптироваться к педагогическим новациям современной школы и быстро реагировать на современные и перспективные процессы социального и экономического развития общества. Важное место в этой подготовке занимает система методических задач. Они служат средством формирования действий, адекватных различным аспектам методической деятельности будущего учителя, профессиональных знаний, умений и навыков, организации и управления учебно-познавательной деятельностью, связи теории с практикой, а также являются одной из форм реализации методов обучения.

Проблемой разработки методических задач занимаются многие ведущие ученые. При этом их подходы к трактовке понятия «методическая задача» различны. Одни исследователи методическими считают задачи, целью решения которых является овладение методическими умениями (Л. В. Виноградова, Е. И. Лященко, Г. И. Саранцев и др.). Другие рассматривают их как взаимодействие студента (учителя) с ситуацией, компонентами которой являются объекты методики преподавания математики и отношения между ними (И. Г. Королькова). Третьи полагают, что такие задачи возникли на основе анализа практики учителей, испытывающих трудности, и снабжены методической

поддержкой, обеспечивающей успешность их решения (И. Е. Малова, З. П. Радионова).

Многообразие точек зрения отличает и проблему классификации методических задач. Например, в качестве основы классификации предлагаются виды методической деятельности учителя математики и умения, адекватные этим видам (И. В. Владыкина, И. Е. Малова, И. В. Харитонов и др.). Некоторые ученые усматривают ее в характере деятельности студентов при изучении курса методики преподавания математики, в связи с чем выделяют воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие (исследовательские) задачи (Г. И. Саранцев, С. П. Беззубова). Основой классификации может быть также сущность раздела курса методики обучения математике либо характер деятельностного подхода (вводно-мотивационные, операционно-познавательные, рефлексивно-оценочные задачи) (Л. В. Виноградова).

Ряд исследователей различают следующие группы методических задач:

— ориентированные на усвоение студентом курса методики преподавания математики;

— формирующие умения студентов организовывать процесс обучения школьников математике и управлять им;

— комбинированные (Г. И. Саранцев, И. Г. Королькова).

Есть предложение выделять задачи, решение которых осуществляется

вне непосредственного взаимодействия с учащимися, и задачи, решаемые непосредственно на уроке (М. И. Айзенберг).

Учитывая различные подходы к определению методической задачи, можно сделать вывод, что единая точка зрения на данное понятие до сих пор отсутствует. По вопросу выбора основы классификации методических задач среди ученых также нет однозначного мнения. Отдельные классификации весьма условны или повторяют друг друга в различных интерпретациях, критерии же отношения задач к той или иной группе весьма расплывчаты. Тем не менее просматривается следующая схема отбора за-

дач: аспект методической деятельности → методические умения → методические задачи.

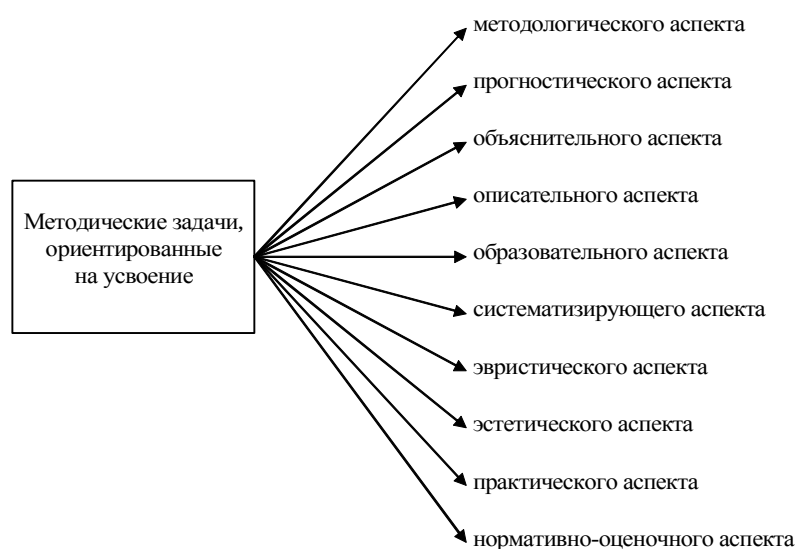
Мы предлагаем трактовку понятия методической задачи как средства усвоения аспектов методической деятельности будущего учителя математики, т. е. такой деятельности, которая обусловлена структурой и функциями методики обучения математике как самостоятельной научной области и проявляется следующими аспектами: методологическим, прогностическим, объяснительным, описательным, образовательным, систематизирующим, эвристическим, эстетическим, практическим и нормативно-оценочным (рис. 1).



Р и с. 1. Структура методической деятельности будущего учителя математики

Одна конкретная задача не может способствовать достижению общих целей обучения. В учебном процессе задачи могут выполнять свое назначение только в том случае, если они представлены в определенной системе. Поэтому актуальна проблема создания системы задач, служащей достижению поставленных целей. Под системой методических за-

дач будем понимать такие их сочетание и последовательность, которые способствуют развитию всех компонентов методической деятельности. Выделение методики обучения математике в самостоятельную научную область позволило нам классифицировать методические задачи в зависимости от аспектов данной деятельности (рис. 2).



Р и с. 2. Классификация методических задач

Решение проблемы классификации методических задач в зависимости от аспектов методической деятельности позволило выявить основные требования к содержанию системы таких задач.

Поскольку задачи являются носителями действий, то в системе должны быть учтены все действия, адекватные аспектам методической деятельности будущего учителя математики. Назначение задач — обеспечить формирование всех входящих в операционный состав методических умений. Например, прогностический аспект методической деятельности, который заключается в предсказании использования методических закономерностей в различных конкретных ситуациях, будет включать следующий блок умений:

1) получать текущую и опережающую информацию о прогнозируемом объекте;

2) выбирать основания прогнозирования;
3) выдвигать и анализировать гипотезы;
4) планировать предстоящую деятельность учителя и учащихся.

Выделим основные требования к системе методических задач.

Система методических задач должна:
— иметь цели, открытые для будущего учителя математики, направляющие познавательную деятельность на овладение профессионально значимыми знаниями и умениями, и содержать слова-указания (в повествовательной или вопросительной форме) к решению;

— включать в себя задачи, связанные с анализом собственной деятельности по достижению целей методической подготовки, что служит регулятором самообразования учителя;

— содержать дискуссионные задачи, побуждающие студента (будущего учи-



теля) высказывать свою точку зрения, не боясь ошибиться;

— предусматривать работу с готовыми методическими текстами фрагментов уроков, поскольку их анализ формирует у студента умение принимать чужую точку зрения, видеть удачу и методические промахи другого, что, в свою очередь, дает возможность учиться на чужих ошибках, вскрывая их причины;

— включать в себя задачи, содержащие реальные учебно-проблемные ситуации на уроке;

— предполагать проведение экспериментов;

— быть ориентированной на формирование у обучаемых теоретических знаний и способов действий, а также на применение теории на практике;

— удовлетворять следующим принципам: соответствия функциям методических задач, фундаментализации образования, профессиональной направленности, эвристического обучения, преемственности, соответствия аспектам методической деятельности;

— быть направленной на обучение на высоком уровне трудности (уровень сложности определяет преподаватель вуза в зависимости от индивидуальности студента);

— предусматривать действия самоконтроля и самооценки с целью формирования способов самостоятельного приобретения знаний и приемов самообразования;

— содержать учебные деловые игры, поскольку они способствуют подготовке студентов к методической деятельности.

Представим, как реализуется вышеописанная теория, на примере практического занятия по курсу «Теория и методика обучения математике».

Тема занятия.

Методика формирования математических понятий

Комментарий: Из приведенной ниже системы методических задач преподаватель выбирает задания по своему усмотрению, а также дополняет их своими. На каждом занятии обязательно должны быть учебники по школьному курсу математики и учебные пособия по методике обучения математике. На занятиях можно сочетать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы.

Цели. Сформировать у студентов умение раскрывать:

1) логико-математическую структуру типичных для школьного курса математики определений понятий и объектов на конкретных примерах (содержание и объем понятия, логические варианты конструирования понятий, виды определений и классификация понятий);

2) основные этапы изучения математических понятий в школе;

3) методику формирования математических понятий;

4) роль упражнений в процессе формирования понятий, а также умение предугадывать появление ошибок учащихся в определении понятий.

Вопросы для обсуждения

1. Понятие. Содержание и объем понятия.

2. Логические варианты конструирования понятий. Виды определений.

3. Методика формирования математических понятий.

4. Роль упражнений в процессе формирования понятий.

5. Ошибки учащихся в определении понятий.

**Система методических задач, используемых при изучении темы
«Методика формирования математических понятий»**

Аспект методической деятельности	Методические задачи
1	2
Методологический. Заключается в вооружении студентов методологией как самой науки, так и исследования	1. Один учитель, готовясь к уроку на определенную тему геометрии, решил провести его так, как он намечен учебником геометрии: ввести понятие, дать его определение, доказать теорему, выполнить ряд упражнений на применение этой теоремы. Другой учитель решил использовать упражнения на распознавание понятия в ситуациях, определяемых существенными признаками этого понятия. Третий учитель посчитал необходимым предусмотреть в упражнениях различные ситуации, из которых требуется выделить данное понятие. Действия какого учителя, по вашему мнению, наиболее грамотные? Проведите эксперимент по сценариям уроков всех трех учителей и сделайте выводы. 2. Разработайте методику изучения выбранного вами понятия. Проверьте ее эффективность посредством эксперимента. Можно ли обосновать преимущество разработанной методики перед традиционными теоретическими положениями?
Прогностический. Связан с предсказанием использования методических закономерностей в различных конкретных ситуациях	1. Нередко на уроке можно услышать, как ученик, не разобравшись в определении, изменяет его. Чаще всего опускается какое-то условие (признак). Это случается, если при первом знакомстве одно из условий не произвело впечатления или не было понятно и потом забылось. Например, в определении: «Прямая, пересекающая плоскость, называется перпендикулярной плоскости, если она перпендикулярна прямой, лежащей в этой плоскости и проходящей через точку их пересечения», — ученик опустил слово «любой». Ученика можно поправить, добавив необходимое слово. Но где гарантия, что ошибка не повторится? С этой целью приведите контрпримеры к этому определению, чтобы ученики лично убедились, что в их определении «что-то не так», и у них самих возникла потребность внести изменения. Дайте примеры возникающих у учащихся ошибок при определении понятий и пути их предупреждения, используя контрпримеры. 2. Выберите из школьного курса математики конкретное понятие и предложите упражнения к каждому этапу его формирования (мотивация введения понятия, выделение существенных свойств понятия, усвоение логической структуры определения понятия, использование понятия в конкретных ситуациях, систематизация материала). 3. При изучении выбранных вами геометрических понятий составьте упражнения таким образом, чтобы учащиеся сами построили соответствующие фигуры и смогли достаточно быстро выделить те признаки новых понятий, которые необходимы для формулирования их определений. <i>Указание.</i> Эти упражнения не требуют затрат лишнего времени, так как построенные фигуры используются для последующей работы (доказательства теоремы, решения задачи и т. д.). Например: 1) Постройте произвольный треугольник. Соедините отрезком его вершину с серединой противоположной стороны. Такой отрезок называется медианой. Сформулируйте определение медианы. 2) Проведите две различные параллельные прямые, затем две другие различные параллельные прямые, пересекающие первые. Вы получили четырехугольник, который называют параллелограммом. Попытайтесь сформулировать определение параллелограмма
Объяснительный. Касается объяснения результатов методических исследований и прогнозирования	1. Объясните причины появления ошибок при изучении выбранного вами понятия из школьного курса геометрии. 2. Объясните тему урока учащимся по выбранному вами понятию из школьного курса геометрии



1	2
Описательный. Заключается в корректном описании результатов исследования, его этапов, объекта и предмета, наблюдения и объяснения	1. Опишите наиболее распространенные ошибки школьников в воспроизведении определений и работу по их устранению и предупреждению. 2. Опишите методику работы над поэтапным формированием выбранного вами из школьного курса геометрии понятия. Подберите упражнения, способствующие его формированию
Образовательный. Относится к обеспечению эффективности образовательного процесса в вузе, результатом которого является самодостаточная личность, способная ориентироваться в современных условиях	1. Назовите несколько понятий школьного курса математики, определяемых системой аксиом. 2. В школьных учебниках математики найдите избыточные определения и измените их так, чтобы они не содержали зависимых свойств. 3. Приведите краткое изложение сути методики поэтапного формирования понятий
Систематизирующий. Ориентирован на выявление связей между результатами исследований, построение их иерархии, выяснение отношений между полученными фактами, выявление систем закономерностей и т. д.	1. Выберите из школьного курса математики определение конкретного понятия и раскройте его объем с помощью классификации. Каково назначение классификации понятий? 2. Разработайте методику работы по систематизации материала посредством: а) установления связей между отдельными понятиями; б) упорядочения материала по различным основаниям; в) обобщения понятия; г) конкретизации понятия. Проиллюстрируйте ее конкретным примером. 3. Составьте логическую структуру изучения выбранного вами из школьного курса геометрии понятия
Эвристический. Характеризуется обучением студентов различным эвристикам и возможностью использования их в решении математических задач	1. Отберите из учебников геометрии несколько задач, при решении которых целесообразно использование следующих приемов: а) элементарных задач, б) представления задачи в пространстве состояний, в) рассмотрения предельного случая, г) вспомогательной фигуры. 2. Из школьного курса математики приведите примеры использования метода аналогии при определении понятий и при изучении свойств фигур. 3. Подберите из школьного курса геометрии задачи на построение. Выделите эвристики, связанные с дополнительными построениями. Решите задачи, используя эти эвристические приемы
Эстетический. Формирует творчески активную личность, способную участвовать в создании прекрасного	1. Придумайте мотивацию к изучению выбранного вами понятия из школьного курса геометрии. Подберите исторический материал. 2. Разработайте урок на выбранную вами тему с использованием материалов из истории математики. <i>Указание.</i> Изготовьте средства наглядности. Реализуйте эстетический потенциал: 1) в использовании исторических фактов влияния математики на различные виды искусства, 2) привлечении сведений о математиках, их разносторонних интересах и дарованиях, 3) усилении межпредметных связей, 4) организации математических вечеров, кружков, конференций. Эстетически оформите выбранный вами учебный материал и изложите его логически последовательно, системно и привлекательно, образно и четко. 3. Подберите оригинальные определения для выбранных вами математических понятий, известных из истории. Составьте родословную выбранного вами понятия. 4. Подготовьте фрагменты уроков введения выбранного вами понятия. Продумайте оформление записей на доске и в тетради, а также использование наглядности

1	2
Практический. Обеспечивает формирование умения применять достижения методической науки в практике обучения Нормативно-оценочный. Заключается в разработке стандартов, регуляторов учебного процесса, диагностических средств, а также средств оценки результативности учебной деятельности	1. Разработайте систему упражнений на формирование понятия внутренних накрест лежащих углов (воспользуйтесь схемой соответствия упражнений этапам формирования понятия). 2. Разработайте методику формирования выбранного вами понятия и план-конспект фрагмента урока по его усвоению. Проведите урок 1. Продумайте последовательность постановки контрольных вопросов, позволяющих проверить сформированность опорных знаний, необходимых для изучения выбранного вами понятия. 2. Составьте дифференцированную самостоятельную работу, предлагаемую ученикам после изучения выбранного вами понятия. 3. Подберите задания для фронтального и индивидуального опроса учащихся по выбранному вами понятию. 4. Какие формы контроля целесообразно использовать при осуществлении проверки усвоения выбранного вами понятия?

Включение подобных заданий в систему методических задач позволит повысить профессиональный уровень подготовки студентов педагогических вузов. В этом случае теоретические знания находят практическое применение и студенты, осознав определенную мето-

дику работы с одним учебным материалом, самостоятельно могут разрабатывать свои методики на другом материале. Успех в решении таких задач может зависеть от умения быстро принимать методические решения на уроке, соотносясь с создавшимся положением.

Поступила 30.11.07.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ»

*С. А. Барамзина, докторант кафедры педагогики Вятского
государственного гуманитарного университета*

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «средство обучения». Автор приходит к выводу, что, несмотря на неоднозначное употребление термина, большинство ученых определяют его как проводник воздействий субъекта (учителя) на предмет его деятельности (на исходное состояние познавательной сферы ученика). Данное определение полностью совпадает с психологической и философской трактовкой понятия «средство».

Употребление термина «средство» в психологической и философской литературе неоднозначно¹. Средства в самом общем виде — это все то, что служит «ради цели». На эту особенность средств обратил внимание еще Аристотель. Анализируя целевые причины, он писал: «...о причине говорится в смысле цели, а цель это то, ради чего, — например, цель гулянья — здоровье. В самом деле, поче-

му (человек) гуляет, говорим мы? Чтобы быть здоровым, и, сказавши так, мы считаем, что указали причину. При этом (цель будет одинаковым образом причиной) для всего, что благодаря произведенному человеком действию появляется в промежутке перед достижением цели, — как, например, здоровью предшествует похудание или очищение (организма), или лекарства, или (врачебные)

© С. А. Барамзина, 2008



инструменты: все перечисленное существует ради цели, а отличается друг от друга тем, что в одном случае — это орудия, в другом — действия»².

При рассмотрении в самом общем психологическом и философском аспекте средства включают в себя: действия (Аристотель, С. Л. Рубинштейн); процессы природы, орудия труда, созданные человеком, предметы, виды деятельности (А. А. Чунаева); акты деятельности (Т. В. Габай); психологические орудия (Л. С. Выготский); орудия деятельности (К. Маркс) и т. д. Важным представляется то, что философы относят к средствам не только предметы, явления природы и созданные человеком орудия труда, но и процессуальную сторону деятельности (основное назначение средств — служить цели, а таким свойством обладает и сама деятельность).

В том случае, когда анализ ведется на конкретно-научном уровне, например психологическом, материальные, вещественные, средства деятельности отделяются от самой деятельности. На уровне же абстрактно-теоретическом в отделении материальных средств от самой деятельности нет необходимости³. В философском плане средство выступает как единство вещественных компонентов и видов деятельности, ведущих к достижению цели. Таково содержание категории «средство» в философии.

На основании изложенного можно констатировать, что средство в психологической и философской литературе понимается неоднозначно. Философы к средствам деятельности относят и материальные средства, и саму деятельность, психологи же часто вещественные, материальные, средства отделяют от самой деятельности.

Проанализировав источники по теме исследования, мы пришли к выводу о том, что в философской и психологической литературе существуют два подхода к определению понятия «средство»: 1) средство — проводник воздействий субъекта на предмет его деятельности;

2) средство — единство вещественных компонентов и видов деятельности, ведущих к достижению цели. Отмечается двойственная природа средств: наличие в них объективного и субъективного моментов. Не всякое явление, предмет, процесс могут стать средством достижения той или иной цели. Они должны для этого обладать определенной совокупностью объективных свойств. Так, например, вещество в аморфном состоянии не может стать средством создания необходимых человеку машин и механизмов. Этой цели может служить твердое состояние вещества. Вместе с тем вещи, не включенные в процесс человеческой деятельности, сами по себе не являются средствами, они становятся таковыми, лишь будучи поставлены в определенное отношение к целям деятельности. Средство, будучи объективно реальным процессом, явлением действительности, через свое отношение к целям несет на себе отпечаток человеческой субъективности.

Диалектику категории «средство» глубоко проанализировал Г. В. Ф. Гегель. Он писал, что цель нуждается для своего выполнения в средстве, которое «имеет вид некоторого внешнего наличного бытия, безразличного к самой цели и ее выполнению»⁴.

Нет единого подхода и к определению понятия «средство обучения» в педагогике. В теории и практике учебного процесса оно широко применяется для обозначения группы материальных и материализованных объектов⁵. В работах некоторых авторов в содержание понятия включаются и методические материалы для преподавателей. В. Г. Бейлинсон, говоря о переработке предметно-теоретических знаний в педагогические, отмечает трудности и неизбежность определенного противоречия. «Средством разрешения возникшего противоречия оказываются методическое творчество преподавателей, соответствующие учебники и методические пособия. Благодаря этим средствам выкристаллизовыва-

ются направления и конкретные формы педагогической переработки новых систем теоретического знания... Каждая учебная книга принадлежит к категории специально созданных средств, рассчитанных на достижение определенных результатов в конкретных условиях процесса обучения»⁶.

Коллективом НИИ средств обучения и учебной книги АПН СССР (1990 г.) предложена номенклатура средств обучения, в которую входят программы и учебники, натуральные объекты, ТСО, изображения предметов и явлений, книги и тетради для учащихся, учебно-методические пособия для учителей. Как видно, классификация подводит под понятие «средство обучения» значительное количество разнообразных объектов.

П. И. Пидкасистый в понятие «средство обучения» включает кроме материальных и идеальные объекты, которые используются учителем и учащимися для усвоения новых знаний. К материальным средствам автор относит учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения. Под идеальными средствами обучения автор подразумевает те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний; это речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнотехнические приспособления для запоминания. Идеальные средства имеют две формы представления. Одна из них — вербализация, т. е. речевое изложение средств рассуждения, анализа, доказательства; другая — материализация, представляющая идеальные средства в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм, опорных конспектов⁷.

Позиция Т. С. Назаровой заключается в том, что средства обучения она рассматривает как «обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, а также важнейший компонент учебно-материальной базы школ различных типов и уровней». К средствам обучения автор относит «различные материальные объекты, в том числе искусственно созданные специально для учебных целей и вовлекаемые в воспитательно-образовательный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся»⁸.

Широкое понимание средств обучения находим у В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Авторы средствами обучения называют «...все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся»⁹.

Н. Пугал считает, что «средства обучения» — это понятие, в которое входит несколько составляющих: учебное оборудование; технические средства (аппаратура для проявления информации, заложенной в аудиовизуальных средствах), а также мебель и приспособления, оргтехника, необходимая для организации учебного кабинета. В это понятие входят и средства новых информационных технологий¹⁰.

В сущности, аналогичное понимание средств обучения характерно для Е. Н. Шиянова, который называет ими «...учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства»¹¹.

В ряде исследований средства обучения представлены очень широко — как различные виды деятельности и как совокупность предметов — источников информации. Так, В. А. Сластенин полагает, что средства обучения — это, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.),

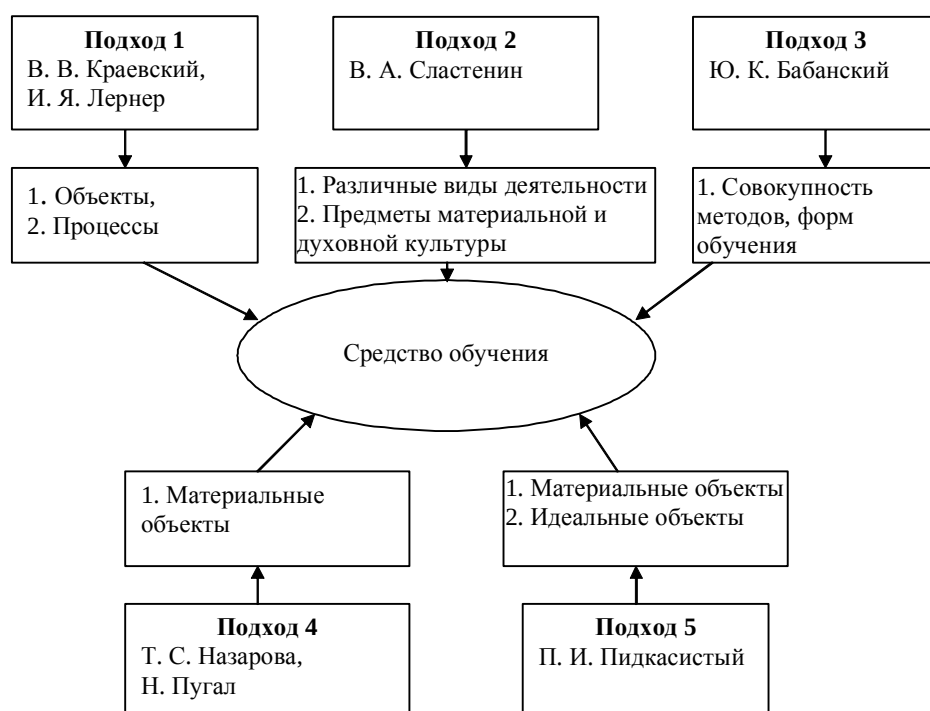
а с другой — совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т. п.)¹².

Ю. К. Бабанский к средствам обучения относит «...все то, что способствует достижению цели деятельности, т. е. совокупность методов, форм, а также специальных средств обучения»¹³.

Обобщив исследования по проблеме, мы пришли к выводу, что в науке нет

однозначного определения понятия «средства обучения». Одни авторы применяют его в широком смысле, обозначая этим термином и весь процесс обучения, и собственно средства обучения; другие же имеют в виду собственно средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения; третьи к средствам обучения помимо материальных относят интеллектуальные «средства осуществления мыслительной деятельности».

Многообразие различных толкований категории «средство обучения» в педагогике изображено на рисунке.



Классификация подходов к толкованию категории «средство обучения» в педагогике

Анализ различных подходов к определению понятия «средство обучения» показал многозначность термина, что затрудняет оперирование им; значение слова становится неопределенным и расплывчатым, а потому приходится добавлять пояснения, уточняющие содержание понятия. Многие современные авторы употребляют в качестве однозначных такие термины, как «учебное оборудо-

вание», «средства обучения», «материальные условия», «дидактические средства», «технические средства обучения», «учебно-материальная база» и «материально-техническая база школы». Указанные термины нуждаются в точном определении объема понятия, которое они обозначают.

Учебно-материальная база (УМБ) школы — совокупность материальных

средств и условий, на основе которых формируется (проектируется) социально-педагогическая среда, отвечающая целям, задачам обучения, воспитания и развития учащихся¹⁴. В состав УМБ входят школьное здание, дошкольные и общешкольные учебно-воспитательные подразделения, включая блоки-модули помещений различной ориентации и профиля; классы, учебные кабинеты и лаборатории, мастерские и помещения трудового обучения (технологии), библиотеки, читальные залы, медиатеки, зрительный зал для культурно-массовых мероприятий, учебно-спортивные кабинеты и площадки, технические сооружения, помещения административно-хозяйственного, санитарно-бытового и медицинского назначения, дошкольный (приусадебный) участок, а также соответствующее учебное оборудование, средства обучения.

Понятие «учебно-материальная база» часто отождествляется с понятием «материально-техническая база» (МТБ), которое является более широким. МТБ включает в себя сеть учебно-воспитательных учреждений различного назначения, в состав которых входит не только УМБ, но и вспомогательные подразделения, специализированные внешкольные подразделения (здания), а также технические сооружения и коммуникации для организации учебного процесса и культурного досуга, отдыха, спорта, быта, которые могут быть также использованы не только учащимися, но и местным населением¹⁵.

Учебное оборудование (УО) составляет часть УМБ. Это совокупность материальных средств обучения, аппаратура, приспособления для демонстрации и хранения средств обучения, оргтехника, материалы, специализированная школьная мебель, используемые для оснащения учебных подразделений школы¹⁶. Данное понятие более широкое, чем «средство обучения».

Мы провели работу по сравнению понятия «средство» в разных науках и

сделали вывод о сходстве показателей понятия «средство» в философии, психологии и педагогике. Несмотря на неоднозначное употребление термина «средство обучения» большинство ученых понимают его как проводник воздействий субъекта (учителя) на предмет его деятельности (на исходное состояние познавательной сферы ученика), а также как единство вещественных компонентов и видов деятельности, ведущих к достижению цели.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. об этом: Барамзина С. А. Некоторые подходы к определению понятия «средство обучения» / С. А. Барамзина // Интеграция образования. 2006. № 4. С. 52—55.

² Аристотель. Метафизика / Аристотель. М., 1934. С. 79.

³ См.: Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение (цель и деятельность) / А. А. Чунаева. Л., 1979. С. 14.

⁴ Цит. по: Габай Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. М., 2003. С. 201.

⁵ См.: Пальчевский Б. П. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. П. Пальчевский, Л. С. Фридман // Сов. педагогика. 1990. № 6. С. 23.

⁶ Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлинсон. М., 1986. С. 13.

⁷ Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002. С. 261.

⁸ Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 : М — Я. М., 1999. С. 387.

⁹ Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В. В. Краевский. Волгоград, 1996. С. 187.

¹⁰ См.: Пугал Н. От приборов к комплексам, от комплексов к системам / Н. Пугал // Нар. образование. 1997. № 10. С. 81.

¹¹ Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 1999. С. 247.

¹² См.: Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. М., 2001. С. 222.

¹³ Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. М., 1985. С. 15.

¹⁴ См.: Назарова Т. С. Средства обучения : технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. М., 1998. С. 3.

¹⁵ Там же. С. 4.

¹⁶ Там же.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К ФОРМИРОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*В. А. Варданян, доцент кафедры методики начального образования
МГПИ им. М. Е. Евсевьева,*

*Н. В. Матвеева, ассистент кафедры методики начального образования
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье раскрываются научно-методические основы подготовки студентов к развитию художественной культуры младших школьников. Определяется понятие «художественная культура». Охарактеризована сущность системы художественно-педагогического образования студентов в процессе изобразительной и педагогической деятельности.

В настоящее время усиливается поиск конструктивных подходов к преодолению дисгармонии между интеллектуальным и образно-эмоциональным развитием личности младшего школьника. Решение этой задачи в значительной степени зависит от качества модернизации вузовского этапа образования учителя начальных классов, на котором наряду с традиционной подготовкой необходимо вскрыть и реализовать его способность к развитию художественной культуры учащихся. Актуальным становится вопрос создания системы художественно-педагогического образования, в результате применения которой будет обеспечено эффективное становление художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов.

С философской и культурологической точки зрения сущность и структура понятия «художественная культура» рассмотрены в трудах В. В. Журавлева, М. С. Кагана, Л. Н. Когана, А. И. Кравченко, Ю. А. Лукина, Ю. У. Фохта-Бабушкина, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского и др. Анализ литературы свидетельствует об отсутствии единого и универсального определения указанного понятия. М. С. Каган художественной культурой называет особую область культуры, образовавшуюся благодаря концентрации вокруг искусства связанных с ним форм деятельности — художественного творчества, художественного восприятия, художественной критики и т. п.¹ Ю. У. Фохт-Бабушкин

рассматривает ее как «меру и способ реализации сущностных сил людей в произведениях искусства и художественной деятельности по их созданию и восприятию»².

Наиболее полным считается определение, предложенное Ю. А. Лукиным, согласно которому «художественная культура есть совокупность созданных данным обществом художественных ценностей, а также сам процесс их создания, распространения и восприятия, усвоения обществом и каждым отдельным человеком»³.

Становление художественной культуры невозможно вне контекста общей культуры как фактора социализации личности, того минимума, который позволит ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой. Сама культура может быть усвоена не как сумма знаний, умений и норм, а лишь в системе отношений, т. е. тех реальных связей, которые устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании в процессе их проживания (в момент деятельной связи с объектом), и включает в себя интеллектуальный и эмоциональный аспекты. С. И. Гессен отмечал, что приобщение к творческому потоку составляет задачу подлинного образования. При этом художественное образование должно не прививать обучаемым определенный художественный стиль, а вовлекать их в поток художественного творчества, причастность к которому только и может привести к созданию но-

© В. А. Варданян, Н. В. Матвеева, 2008

вого искусства, подлинного искусства будущего⁴.

Разработанные представителями разных научных направлений теоретические положения легли в основу характеристики сущности понятия «художественная культура», которая рассматривается нами не просто как *опыт понимания сущности искусства и овладения навыками художественной деятельности, а в более широком смысле слова — как сформированность опыта восприятия и выражения эстетического отношения к действительности*.

Конструктивное разрешение проблемы подготовки учителя начальных классов к формированию художественной культуры младшего школьника выдвигает на первый план необходимость выявления содержания, форм и методов осуществления художественно-творческой деятельности студентов, способствующей реализации их творческой активности. Это возможно лишь с учетом индивидуальной специфики проявления творческих потребностей и возможностей, которые обуславливают применение системы образования, основанной на вариативности содержания и процесса реализации изобразительной деятельности. Фактически готовность будущего учителя начальных классов к формированию художественной культуры личности служит критерием определения результативности системы его художественно-педагогического образования.

В Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева создана **система художественно-педагогического образования студентов в процессе изобразительной и педагогической деятельности**. Она включает в себя комплекс взаимосвязанных целей, содержания, технологий и результатов образования, обеспечивающих становление и развитие художественно-педагогической компетентности путем уровневой индивидуальной адаптации содержания и процесса освоения изобра-

зительной и педагогической деятельности к параметрам мотивационной готовности и возможности студента творчески решать художественно-педагогические задачи. Данная система предусматривает три уровня индивидуальной адаптации изобразительной и педагогической деятельности к параметрам творческого потенциала личности, первый из которых относится к учебным планам, второй — к учебным программам, а третий — к учебным занятиям.

Первый уровень способствует адаптации содержания образования и обеспечивается предметной дифференциацией и межпредметной интеграцией при полном применении в этих целях цикла специальных дисциплин, дисциплин по выбору и дисциплин специализации.

Адаптация на втором уровне осуществляется относительно содержания обучения. Это достигается дифференциацией содержания конкретных дисциплин в процессе освоения специальности «Педагогика и методика начального образования» с дополнительной специализацией «Основы детского творчества в начальной школе» и межпредметной или внутрипредметной интеграцией их стержневых содержательных линий.

Третий, самый глубинный, уровень адаптации изобразительной и педагогической деятельности к параметрам творческого потенциала личности составляют индивидуально-групповая дифференциация и перспективно-ретроспективная интеграция содержания и формы учебных занятий на всех этапах их проведения.

Исходным элементом системы обеспечения первого уровня адаптации является **дифференциация художественно-педагогического образования студентов**, под которой понимается внедрение разных учебных планов для специальностей «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и методика начального образования» со специализацией «Основы детского творчества в начальной школе». Учебные



планы отличаются друг от друга выделенным бюджетом времени на художественно-педагогическое образование, составом изучаемых дисциплин и уровнем достигаемых результатов сформированности художественно-педагогической компетентности.

Для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», художественно-педагогическое образование ограничивается базовым уровнем и осуществляется в рамках изучаемого курса «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом». Для эффективного осуществления учебного процесса изданы и результативно применяются авторская учебная программа курса «Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах» и соответствующее ей учебное пособие. Наряду с указанной дисциплиной разработаны курсы по выбору и изданы программы с методическими рекомендациями «Развитие художественной культуры младшего школьника в процессе изобразительной деятельности», «Практикум по декоративно-прикладному искусству в начальных классах».

В тех группах, где студенты получают специализацию «Основы детского творчества в начальной школе», имеется общая и особенная специфика, которая выделяется на основе анализа учебных планов. Для них предусмотрена возможность развития творческого потенциала в конкретных видах художественной деятельности в ходе усвоения вышеперечисленных курсов, а также иных взаимодополняющих и взаимообогащающих дисциплин.

Изучая предмет специализации «Основы теории и практики декоративно-прикладного искусства» в 3-м семестре, студенты совершенствуют представления о декоративно-прикладном искусстве как особом типе художественного творчества, узнают о принципах и особенностях декоративно-прикладного искусства, учатся понимать и практически

использовать его художественно-выразительные средства (композицию, ритм, симметрию, цвет, колорит, стилизацию и др.) в создании образа декоративной вещи. На практических занятиях они овладевают навыками декоративного изображения различных объектов, процессом стилизации реальных природных форм в декоративные.

Предмет «Народное искусство в детском художественном творчестве», изучаемый в 4-м семестре, знакомит с самобытной культурой, традициями, с художественными промыслами России — росписью по дереву, лаковой миниатюрой, народной игрушкой и др., а также способствует формированию у студентов умений организовывать декоративно-творческую деятельность школьников в ходе изучения народных промыслов.

В процессе освоения курса «Основы декоративного оформления в школе» в 5-м семестре студенты получают знания о различных видах оформительского искусства, умение грамотно применять различные материалы и техники в оформлении школьного интерьера. На практических занятиях они выполняют шрифтовые композиции, разрабатывают наглядные пособия к урокам, создают эскизы оформления класса к различным праздникам. Это позволяет им понять задачи декоративно-оформительского искусства в целом, способствует привитию интереса к творческой работе, к формированию окружающей человека действительности по законам красоты.

Подготовка студентов к развитию объемно-пространственного мышления младшего школьника осуществляется в ходе изучения дисциплины «Основы художественного конструирования». Она нацеливает будущего учителя на решение двух взаимосвязанных задач: формирование у учащихся художественных представлений об особенностях объемно-пространственных видов искусства и навыков практической деятельности в

объеме (бумажная пластика, лепка, конструирование, шитье, плетение и другие виды формотворчества).

Курс «Методика внеклассной работы по декоративно-прикладному искусству» (7-й семестр) призван подготовить студентов к деятельности в качестве педагога дополнительного образования. На занятиях студенты учатся планировать и организовывать внешкольную и внеклассную работу по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, грамотно осуществлять выбор разнообразных форм, средств и методов такой работы. Аудиторные занятия сочетаются с экскурсиями в учреждения дополнительного образования детей и подростков. Полученные знания будущие педагоги успешно реализуют в процессе педагогической практики в учреждениях дополнительного образования, где самостоятельно проводят занятия по изобразительному и декоративно-прикладному искусству.

При изучении курса «Развитие искусства, художественных промыслов мордовского края и Поволжья» во 2—3-м семестрах студенты знакомятся с самобытной культурой, традициями, с художественными промыслами, бытовавшими на территории Мордовии и Поволжья. Мордовский край представляет собой территорию, населенную разными национальностями — это исконно проживающие на данной земле мордва-мокша, мордва-эрзя, а также русские и татары. На занятиях изучаются особенности традиционной одежды мордвы, татарского и русского национальных костюмов, рассматриваются способы изготовления ткани, функциональное назначение, стилевые особенности, символика традиционной одежды, степень взаимовлияния костюмных комплексов.

Более глубокое представление о национальном искусстве будущие учителя начальных классов получают в курсе «Народное декоративно-прикладное искусство мордвы» в 8-м семестре. Освоение материала осуществляется по сле-

дующим стержневым линиям: архитектурные памятники (города и села Мордовии, храмы, соборы и монастыри); ювелирное искусство мордвы; глиняная игрушка, керамика; художественная резьба по дереву; мордовская вышивка (семантика орнамента); мордовская национальная одежда — мокшанский и эрзянский костюмы (головной убор, нагрудные и поясные украшения); мордовские народные праздники; современное декоративно-прикладное искусство.

Такой подход к обогащению учебных планов и программ, разработке содержания, обеспечивающего развитие художественно-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов, ведет к существенному разнообразию проявляемой творческой активности студентов как формы функционирования их творческого потенциала в изобразительной и педагогической деятельности, способствует овладению студентами технологиями создания художественного образа и системой их использования в процессе развития художественной культуры младшего школьника.

Раскрытые выше идеи дифференциации служат основой не только для совершенствования учебных планов и программ, но и для достижения разнообразия индивидуально-групповой деятельности студентов. В таком толковании **индивидуально-групповая дифференциация изобразительной деятельности** студентов, получающих художественно-педагогическую специализацию, — это способ учета общего и особенного в основных параметрах их творческого потенциала путем создания условно выделенных или реально существующих групп студентов при планировании, организации, реализации их деятельности и оценке ее результатов.

В то же время следует отметить, что реализация идеи уровневой дифференциации в условиях художественно-педагогического образования студентов может привести к значительному дисбалансу в их развитии, поэтому необходима допол-



нительная опора, которая предотвращала бы возможные отрицательные последствия такой деятельности. Опорой, усиливающей достоинства уровневой дифференциации, а также уравнивающей и гармонизирующей ее действие, может стать *межпредметная и внутрипредметная интеграция*. Под межпредметной интеграцией художественно-педагогического образования понимается процесс создания прямой или косвенной связи основных содержательных линий разных предметов. Нами используются две разновидности межпредметной интеграции. Первая из них характерна для связи содержательных линий дисциплин специализации с соответствующими линиями цикла специальных дисциплин и дисциплин по выбору. Вторая разновидность отражает специфику восполнения содержательной и процессуальной целостности дисциплин специализации в художественно-педагогическом образовании студентов. Под внутрипредметной интеграцией обучения в изобразительной и художественно-педагогической деятельности понимается процесс воссоздания единства и преемственности содержательных линий конкретного учебного предмета. Следовательно, межпредметная и внутрипредметная интеграция едины относительно функции восстановления универсальности и целостности художественно-педагогического образования студентов, а отличаются друг от друга масштабом образуемых связей.

Межпредметная интеграция рассматривается нами на разных уровнях взаимопроникновения учебного материала. Так, в программе «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» в разделе «Теоретические и практические основы изобразительного искусства» традиционные элементы интеграции прослеживаются в форме *межпредметных связей* при рекомендации соответствующих видов изобразительного искусства (живопись, графика, скульптура, декоративное искусство). Занятия по разделу «Методика обучения

изобразительному искусству в начальной школе» содержат дополнительные возможности интеграции на новом качественном уровне. В отличие от межпредметных связей, которые по преимуществу имеют иллюстративный характер, на этих занятиях достигается глубокая внутри- и межпредметная интеграция в результате обобщения и систематизации знаний (по педагогике, психологии, различным методикам) и (или) способов деятельности, которые приобретают целостный комплексный характер.

Вторая разновидность межпредметной интеграции, которая достигается относительно дисциплин специализации учебного плана, также характеризуется различными уровнями взаимосвязи их содержательных линий.

Уровень *межпредметных связей* рельефнее всего прослеживается при переходе студентов на III курс обучения, когда возникает объективная необходимость достижения преемственности обучения изобразительному искусству, которое до указанного периода осуществлялось в рамках базовой дисциплины учебного плана, а после этой ступени ведется в русле дополнительной специализации «Основы детского творчества в начальных классах».

В группах специализации организуется обучение, направленное на развитие творческого потенциала личности. Для конструирования такого учебного процесса необходимо переподчинение целостной взаимосвязи целевого, содержательно-процессуального и оценочно-результативного компонентов обучения более общей цели (развитию творческого потенциала личности), которая достигается целостно-блочной организацией художественно-творческой деятельности студентов. В отличие от традиционного параллельного изучения отдельных предметов целостно-блочная организация художественно-творческой деятельности студентов групп специализации осуществляется в рамках усвоения *слитного концентрированного цикла предме-*

тов, имеющих единые художественно-гуманитарные и профессионально-развивающие содержательные стержневые линии, которые ведутся в линейной последовательности и образуют основу дальнейшего выделения таких учебных дисциплин, как «Основы теории и практики декоративно-прикладного искусства», «Народное искусство в детском художественном творчестве», «Основы художественного конструирования» и др.

Таким образом, описанная выше система художественно-педагогического образования обеспечивает комплексную реализацию целей, содержания, технологий и результатов профессионально-педагогического художественно-гуманитарного образования студентов в процессе изобразительной деятельности. Оснащение указанной системы контрольно-измерительными, аналитико-диагностическими и критериально-оценочными средствами обеспечивает эффективный мониторинг качества становления в вузе

художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов. С помощью мониторинга достигается адекватная оценка результативности процесса уровневой индивидуальной адаптации содержания и процесса продуктивной художественной деятельности студентов к показателям их мотивационной готовности и возможности осуществления творческой активности, вследствие чего происходит развитие их художественно-педагогической компетентности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. М., 1974. С. 208.

² Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека (об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. М., 1982. С. 10.

³ Лукин Ю. А. Гармоническое развитие личности — гармоническое развитие художественной культуры / Ю. А. Лукин. М., 1974. С. 13.

⁴ См.: Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. С. 379.

Поступила 21.01.08.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ

*Л. Р. Шафигулина, аспирант Астраханского государственного университета,
учитель средней общеобразовательной школы № 45 г. Астрахани*

Профессиональное саморазвитие молодого педагога, деятельность которого будет определять развитие образования на ближайшие десятилетия, сегодня приобретает особую значимость. В статье осуществляется анализ особенностей самоактуализации личности молодого учителя; определяются и экспериментально обосновываются педагогические условия, стимулирующие данный процесс.

В современных условиях особо востребованы такие качества личности, ценность которых ранее признавалась, но не считалась необходимой, а именно: активность, инициативность, ответственность при принятии решений, креативность, стремление к выявлению и проявлению своей индивидуальности. Подобные тенденции развития общества выдвигают в качестве первостепенной задачи в сфере образования воспитание активной,

творчески развитой личности, стремящейся к выявлению и наиболее полному проявлению своих способностей и внутренних ресурсов. Указанная задача учебно-воспитательного процесса представляется наиболее важной, так как его конечной целью выступает не только овладение выпускниками образовательных учреждений системой научных знаний, умений и навыков, но и, в первую очередь, создание условий для самоопреде-

© Л. Р. Шафигулина, 2008



ления и самореализации личности. Особую роль при этом играет педагог, имеющий значительные возможности влияния на личность учащегося. Следовательно, ему самому необходимо обладать названными характеристиками. Таким образом, реальное воплощение обозначенных потенциальных возможностей во многом определяется личными качествами учителя.

Направление процесса профессионального саморазвития молодого учителя помимо прочих мотивов деятельности обуславливается потребностями собственного самосовершенствования в профессии, в том числе потребностью самоактуализации, мерой осознания индивидуальных особенностей личности, их проявления в деятельности, учета ее сильных и слабых сторон. Хотя первоначальный этап профессионального становления личности учителя обычно относят к периоду вузовского обучения, реально этот процесс происходит после того, как педагог непосредственно приступит к самостоятельной профессиональной деятельности. И здесь особо важными становятся характеристики его личности, поскольку достижение вершин профессионального мастерства предполагает единство личностного и профессионального развития.

На основе анализа сущности самоактуализации нами были определены основные функции рассматриваемого феномена: ценностно-мотивационная, рефлексивно-регулятивная и креативная. Функции самоактуализации позволяют выделить следующие компоненты самоактуализации:

— ценностно-мотивационный: осознание роли самоактуализации в профессиональном становлении учителя, приоритет общечеловеческих, гуманистических ценностей в педагогической деятельности;

— гностический: представление о сущностных характеристиках категории «самоактуализация», знание способов и средств, стимулирующих самоактуализацию личности, активное стремление к

саморазвитию в профессиональной деятельности;

— рефлексивный: интерес к себе и профессии, эмоциональная устойчивость, направленность на осознание своего «Я» и самоанализ собственной деятельности;

— креативный: инициативность, способность к преобразованию действительности, реализация творческих импульсов, формирование и развитие индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, структуру самоактуализации личности мы определяем как единство всех ее компонентов.

В ходе изучения данной проблемы были выявлены педагогические условия, стимулирующие самоактуализацию личности молодого учителя в процессе профессиональной деятельности:

— актуализация гуманистических ценностей, формирование гуманистической направленности личности через систему средств: развитие коммуникативных навыков, формирование позиции сотрудничества, диалогичности с коллегами, учащимися и родителями как основополагающее условие, определяющее содержание всех остальных условий;

— усиление рефлексивной позиции педагога, развитие способности к саморегуляции через рефлексивную направленность деятельности и саморазвития;

— осознание собственной творческой индивидуальности через систему средств, стимулирующих формирование оптимального стиля деятельности;

— актуализация личностных смыслов процесса самообразования и саморазвития.

Проверка вышеприведенных условий осуществлялась путем поэтапного введения интересующих нас обстоятельств и анализа их комплексного влияния на уровень самоактуализации личности. В качестве варьируемых условий эксперимента рассматривалось специально организованное обучение молодых учителей.

В процессе эксперимента была разработана программа развивающих занятий для молодых учителей. Содержание

программы реализуется в совместной деятельности учителей и руководителя

группы по 9 основным модулям (табл. 1). Курс рассчитан на 34 ч.

Т а б л и ц а 1

Тематический план курса «Самоактуализация молодого учителя»

№ п/п	Тема	Кол-во часов
1	Общие проблемы самоактуализации личности	3
2	Педагогическая направленность личности	3
3	Самопознание, его место в процессе саморазвития	4
4	Педагогическое общение	4
5	Эмоционально-волевые качества личности учителя	4
6	Творческая направленность личности учителя	4
7	Принципы позитивного педагогического взаимодействия	4
8	Анализ и решение педагогических ситуаций	4
9	Программа индивидуального саморазвития учителя	4
	Итого	34

Занятия каждого модуля проходят в два этапа: первый — информационно-диагностический, второй — преобразующий. Задачами информационно-диагностического этапа являются расширение теоретических знаний и представлений по рассматриваемой теме; определение специфики трудностей молодых учителей в данной сфере деятельности, обсуждение различных путей решения проблем; определение уровня развития конкретных свойств личности, качественных характеристик, позиций и установок молодого учителя; самодиагностика, включающая в себя проведение тестов, анкетирование и другие диагностические методики. Анализ полученных результатов дает педагогам возможность выявить не только наличный уровень профессиональной компетентности, но и степень соответствия ценностно-мотивационных ориентаций личности учителя гуманистической ориентации деятельности. Преобразующий этап составляют различные тренинговые упражнения, ролевые игры, мини-дискуссии, анализ конкретных ситуаций, рефлексия на каждом этапе работы.

Знание сущности самоактуализации и ее структурных компонентов позволяет определить содержание работы, направленной на развитие каждого компонента.

В процессе развития ценностно-мотивационного компонента самоактуали-

зации основным направлением деятельности является формирование гуманистических ориентаций учителя. При этом внимание акцентируется не только на познании основных гуманистических ценностей, но и на их понимании и принятии. Становление коммуникативной компетентности в рамках первого компонента осуществляется в нескольких выделенных нами модулях в соответствии со спиральным способом изложения — от теории к практике. Сначала изучаются общие понятия о педагогическом общении, педагогической направленности личности, затем обсуждаются типичные проблемы, с которыми сталкивается молодой учитель. Отдельный блок посвящен принципам позитивного педагогического взаимодействия. Упражнения и игровые ситуации направлены на формирование позиции диалога и сотрудничества с учащимися, что требует в первую очередь изменения ценностно-смысловых ориентиров педагога. Особый интерес представляют такие способы общения с ребенком, как принятие, понимание, признание. Данные способы отрабатываются в играх и групповых упражнениях, где один из участников играет роль ребенка, а другой — учителя.

На занятиях курса учителя знакомятся с элементами нейролингвистического программирования (НЛП). Им предлагаются способы гармоничного общения и



поддержания дисциплины в классе средствами НЛП. После каждого упражнения участники обмениваются впечатлениями, делятся чувствами, которые они испытали. Все это помогает начинающему педагогу поставить себя на место ученика, найти тот стиль и способ общения, при котором он будет чувствовать себя комфортно. Знания в данной области и отработанные навыки позитивного общения молодые педагоги смогут применить в другом блоке занятий — при анализе и решении педагогических ситуаций. Участникам не только предлагаются готовые ситуации; каждый из них приводит реальные ситуации из собственного опыта или опыта работы коллег.

Развитие гностического компонента происходит параллельно с развитием всех других компонентов. Основными задачами при этом являются расширение знаний о своих индивидуальных особенностях, базовых представлений о сущностных характеристиках самоактуализации, способах и средствах ее стимулирования; формирование мотивов профессиональной деятельности и саморазвития. Данный компонент присутствует в каждом модуле, поскольку предполагает рассмотрение различных аспектов теории самоактуализации и связанных с ней компонентов педагогической деятельности. Кроме того, каждый блок программы сопровождается постоянным расширением и углублением знаний педагогов по определенной теме.

Рефлексивный компонент самоактуализации связан со становлением представлений учителя о рефлексии и ее месте в педагогической деятельности. Каждое упражнение и модуль в целом завершаются рефлексией участников. Рефлексивные умения приобретаются при анализе педагогических ситуаций. М. М. Кашапов в зависимости от способа распознавания педагогической ситуации выделяет два уровня обнаружения проблемности при ее разрешении: ситуативный и надситуативный. Уровень ситуативной

проблемности характеризуется принятием решения, ориентированного на ситуативную тактику, а не на смысл педагогической деятельности и ее цели. При анализе деятельности педагог приходит к определенным принципам и правилам, которые ему трудно сменить, так как он не способен к преодолению стереотипов деятельности. Уровень надситуативной проблемности отличается осознанием учителем необходимости изменения и совершенствования особенностей своей личности, ориентацией на перспективу развития педагогического процесса в целом¹.

На начальном этапе около 80 % молодых педагогов при разрешении педагогических проблемных ситуаций проявляют преимущественно ситуативный уровень проблемности. Поэтому в процессе анализа и решения различных педагогических ситуаций стимулируется определение перспектив тех или иных решений, предлагаемых педагогами; рассматриваются стереотипные формы поведения и оценивается адекватность нестандартных решений. Разрешение предлагаемых педагогических ситуаций с точки зрения гуманистического подхода требует применения приобретенных коммуникативных навыков, элементов саморегуляции. Нередко предлагаются самые разнообразные способы выхода из конфликтной ситуации, которые обсуждаются в группе для выбора оптимального. Педагоги варьируют свои решения в зависимости от ответной реакции учащихся, роль которых они доигрывают сами. Это требует развитого воображения, способности предвидеть результаты своих действий, спрогнозировать дальнейшее развитие событий.

Отдельный блок посвящен эмоциональной выразительности и эмоциональной устойчивости начинающего педагога. Данный модуль направлен на развитие коммуникативного компонента, поскольку преодолеваются эмоциональные «помехи» общения, а также рефлексивного компонента, так как способствует

саморегуляции. Одной из задач данного блока является формирование эмоциональной гибкости, предполагающей гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и устойчивости. Отрабатываются упражнения на развитие мимической экспрессивности и эмоциональной выразительности, приемы саморегуляции; участники делятся теми приемами эмоциональной саморегуляции, которыми они пользуются в своей работе.

Развитие креативного компонента осуществляется на протяжении всех модулей. Основными задачами служат расширение представлений о творческом характере профессии и собственных творческих способностях, определение возможности формирования индивидуального стиля деятельности.

Завершается курс составлением программы индивидуального саморазвития учителя, проектированием дальнейшей профессиональной карьеры. Данное на-

правление работы ведется параллельно с рассмотрением инновационных педагогических технологий, обменом опытом между учителями. Проектирование дальнейшего саморазвития педагога неразрывно связано с проблемой его самообразования. Участники должны знать различные направления в педагогике и психологии, способные помочь в решении возникающих учебно-воспитательных проблем (нейролингвистическое программирование, педагогическая конфликтология, соционика и др.); роль научно-исследовательской деятельности в профессионально-личностном саморазвитии учителя.

После проведения формирующего эксперимента с помощью тех же диагностических процедур, которые использовались на констатирующем этапе, были получены результаты, проверенные непараметрическим методом Манна—Уитни (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Показатели самоактуализации личности молодого учителя по шкалам САТ, Т-баллы

Шкала	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Эмпирическое значение U-критерия
Ориентация во времени	54,1	47,4	273,5 ($p \leq 0,01$)
Поддержка	56,4	46,9	241,0 ($p \leq 0,01$)
Ценностные ориентации	52,9	47,2	351,0 ($p \leq 0,05$)
Гибкость поведения	52,7	46,4	339,0 ($p \leq 0,01$)
Сенситивность	54,9	48,6	287,0 ($p \leq 0,01$)
Спонтанность	58,1	47,5	185,5 ($p \leq 0,01$)
Самоуважение	60,3	55,0	338,0 ($p \leq 0,01$)
Самопринятие	52,5	48,7	397,5 ($p \leq 0,05$)
Представления о природе человека	61,2	56,0	404,0
Синергия	51,4	49,1	447,0
Принятие агрессии	54,2	46,4	242,5 ($p \leq 0,01$)
Контактность	54,2	46,1	235,5 ($p \leq 0,01$)
Познавательные потребности	48,7	40,9	279,0 ($p \leq 0,01$)
Креативность	52,9	46,0	295,5 ($p \leq 0,01$)

Таким образом, по всем основным шкалам самоактуализационного теста САТ статистически доказана достоверность различий между контрольной и экспериментальной группами. Полученные экспериментальные данные позволяют считать, что предлагаемая совокупность педагогических условий, которая способствует стимулированию самоактуализа-

ции личности молодого учителя в процессе профессиональной деятельности, может быть признана достаточно эффективной.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. СПб., 2000. С. 59—60.

Поступила 25.12.07.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

П. В. Замкин, ассистент кафедры педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева

В статье с позиций личностно-деятельностного и системного подходов анализируется проблема формирования у студентов педагогического вуза готовности к педагогической поддержке субъектности ребенка. Педагогическая поддержка рассматривается как инновационный вид субъектно-развивающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Описываются педагогические условия, способствующие наиболее эффективному формированию данного качества.

Осознание педагогической наукой специфической роли и ценности дошкольного возраста в становлении и развитии субъектного потенциала человека наделяет особой значимостью субъектно-развивающее направление профессиональной деятельности педагога. Актуальными и значимыми для построения педагогических систем и технологий личностно- и субъектно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника в настоящее время являются разработка и рефлексия представлений о педагогической поддержке как виде субъектно-развивающей деятельности педагога, выстраивающей специфические для старшего дошкольника этапы актуализации и развития субъектности.

Педагогическая поддержка базируется на принципах индивидуализации и персонификации и реализует проектный подход к процессу и результату педагогической деятельности, что предполагает высокий уровень теоретической, практической и мотивационной готовности педагога, основы которой формируются в процессе обучения в педагогическом вузе. В последние годы наблюдается устойчивый научный и практический интерес исследователей к изучению формирования профессионально-личностной готовности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения. Вместе с тем вопросам формирования готовности к субъектно-развивающей деятельности уделяется недостаточное внимание. Практика показывает, что значительная часть педагогов и выпускников

педагогического вуза имеют недостаточный уровень теоретической и практической готовности к развитию субъектности дошкольника, наблюдается разрыв между компонентами готовности. Не получила достаточной разработки в современных исследованиях проблема педагогических условий формирования готовности студентов к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника.

К настоящему времени создана научно-теоретическая база для разработки обозначенной выше проблемы: проанализированы вопросы теории и технологии педагогической поддержки (Н. Н. Михайлова¹), субъектно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника (А. И. Волкова²), накоплен педагогический опыт (Т. В. Анохина³), на основании которых можно провести исследование структуры и содержания готовности педагога к педагогической поддержке субъектности дошкольника, построить модель ее формирования, а также выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование данного качества.

Под готовностью к педагогической поддержке субъектности дошкольника мы понимаем системное качество будущего педагога, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: теоретического (знание принципов, форм, методов и приемов, этапов, уровней и тактик, и их сущностных, содержательных характеристик и условий смены), практического (умения проектировать и разраба-

© П. В. Замкин, 2008

тивать индивидуальную программу педагогической поддержки субъектности дошкольника; использовать соответственно задачам и ситуации тактики, формы, методы и приемы педагогической поддержки; регулировать свою деятельность, менять позиции и тактики поддерживающего взаимодействия, оценивать эффективность используемых способов и средств педагогической поддержки) и мотивационно-личностного (осознание и ценностное отношение к субъектно-развивающей деятельности; познавательная активность в процессе освоения теории и технологии педагогической поддержки), — сформированных в результате целенаправленного процесса обучения в вузе данному виду субъектно-развивающей деятельности.

Результаты проведенного нами опытно-экспериментального исследования свидетельствуют о том, что эффективность субъектно-развивающей деятельности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения определяется уровнем его готовности к педагогической поддержке. Мы выделили три уровня готовности:

— низкий, или репродуктивный: знания неточные, неполные и бессистемные, действия выполняются только под руководством педагога;

— средний, или алгоритмический: обнаруживаются недостаточные связи знаний между компонентами деятельности: структурным, содержательным, процессуально-технологическим или их внутренними элементами; действия выполняются в основном по заданным схемам и алгоритмам;

— высокий, или эвристический: предполагается самостоятельное, надситуативно-творческое использование знаний теории и технологии педагогической поддержки в учебной и учебно-профессиональной ситуациях.

При традиционном подходе к обучению будущего педагога субъектно-развивающей деятельности более 80 % выпускников имеют низкий — репродуктивный — уровень готовности.

Результаты исследования подтвердили, что одним из важнейших условий, способствующих повышению уровня готовности студента к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника, является разработка модели формирования данной готовности.

Спроектированная нами модель носит структурно-функциональный характер. Изучение ее морфологического, структурного и функционального аспектов позволило вычлнить в составе модели формирования готовности будущего педагога к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника несколько уровней, компонентов, связей. Первый уровень включает в себя цель как системообразующий фактор и проявляется в формировании мотивационно-личностной, теоретической и практической готовности будущего педагога к педагогической поддержке. Второй уровень объединяет содержательный, организационный и технологический компоненты. Содержание обучения на этом уровне строится на основе анализа профессиональных задач, решаемых педагогом в процессе педагогической поддержки субъектности дошкольника. В ходе опытно-экспериментального исследования нами был создан комплекс учебно-профессиональных задач, моделирующих предметный и социальный аспекты данной деятельности в учебном процессе. Задачи представлялись студентам в форме вопросов (простых или проблемных), упражнений, теоретических и практических заданий, «кейсов» и т. д.

Организационно-технологический компонент решал две основные задачи: отбор форм, методов и средств, позволяющих реализовать цели и содержание обучения, а также осуществление такой организации учебного процесса, при которой его цель, содержание и технологическое оснащение образовывали бы единую систему формирования готовности будущего педагога к педагогической поддержке дошкольника. Решение данных задач воплотилось в модульной органи-



зации курса по выбору «Педагогическая поддержка субъектности старшего дошкольника», комплексе поисково-созидательных и исследовательских заданий студентам на педагогическую практику, отборе методов, форм и средств как традиционного, так и контекстного типов. Программа курса содержит четыре модуля: теоретико-методологический, теоретико-методический, проектировочно-технологический, рефлексивно-практикологический.

Результативный компонент связан со способностью будущего педагога ставить и решать задачи педагогической поддержки субъектности старшего дошкольника в учебных и учебно-профессиональных ситуациях.

Методы и формы обучения соответствовали внутренней логике курса (общетеоретические знания — специальные знания — прикладные знания), задаваемому в модуле уровню обученности (репродуктивный — алгоритмический — эвристический) и характеру познавательной деятельности студентов. Поэтому в процессе изучения модулей программы курса осуществлялся постепенный переход от репродуктивных к активным формам и методам обучения. В теоретико-методологическом и теоретико-методическом модулях занятия включали в себя работу с теоретическим материалом и отработку практических умений и навыков в рамках микропрактикума. В проектировочно-технологическом и рефлексивно-практикологическом использовались проектировочные игры, минипрактикумы, моделирование ситуаций, анализ проблем, семинары-дискуссии, проблемные лекции и т. д.

Сравнение результатов динамики сформированности исследуемого качества у студентов экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о позитивных сдвигах, происшедших в

структурных компонентах готовности будущего педагога к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника в экспериментальной группе.

Проведенное теоретическое и опытно-экспериментальное исследование позволило сделать вывод, что процесс формирования на этапе обучения в вузе готовности студента к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника будет наиболее эффективным при реализации комплекса педагогических условий. К ним относятся: 1) уточнение представления о сущности, содержании и технологии педагогической поддержки как виде субъектно-развивающей деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения; 2) проектирование модели формирования готовности будущего педагога к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника; 3) введение в учебные планы элективного курса «Педагогическая поддержка субъектности старшего дошкольника». Основу технологии формирования указанного качества должны составить модульное и контекстное обучение, обеспечивающие единство и целостность теоретической, практической и мотивационно-личностной готовности студента к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. М., 2002.

² См.: Волкова А. И. Психологическая поддержка развития личности ребенка как стратегия личностно развивающего взаимодействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. И. Волкова. Ростов н/Д, 1998.

³ См.: Анохина Т. В. Идея и технология педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии / Т. В. Анохина, К. Валстром, П. Звал и др. // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 57—72.

Поступила 11.02.08.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ СМЕХОВОГО ДИСКУРСА

В. А. ЖУКОВСКОГО

С. А. Дубровская, докторант кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева

В статье исследуется специфика функционирования «смехового слова» в творчестве В. А. Жуковского. Прослеживается влияние программных установок литературного общества «Арзамас» на особенности организации «смехового слова» в протоколах, выступлениях и собственно романтическом творчестве Жуковского. Балладное творчество арзамасского периода «первого русского романтика» рассматривается как новый этап в формировании смехового пространства в русском художественном тексте.

В современной отечественной филологии под «смеховым словом» вслед за М. М. Бахтиным понимается один из типов слова, возникающий под влиянием карнавального смеха в контексте самым широким образом интерпретируемой смеховой культуры¹. «Смеховое слово» выступает как гибридная конструкция и реализуется в «обрядово-зрелищных формах», «словесно-смеховых произведениях», в «формах и жанрах фамиллярно-площадной речи»². Опыт М. М. Бахтина позволяет говорить о правомерности использования его концепции «смехового слова» при анализе творчества других писателей.

«Смеховое слово» В. А. Жуковского рождалось из неожиданных контрастов между сферой изображения и выражения, широкие возможности для которых открывал «арзамасский стиль». Его специфика не раз привлекала внимание исследователей. Проблема особенности языка в речевых формах общества и их органической связи с каноническими для арзамасского круга понятиями, мотивами, образами стала предметом исследования В. С. Краснокутского. «Арзамасское „наречие“, пишет он, — по природе своей явление сложное: условность, аллегоричность, недосказанность, двусмысленность, а порой и многомысленность являются его заданными формами»³. Истоки данного явления автор усматривает в традициях европейской средневековой смеховой культуры.

В. Э. Вацуро во вступительной статье к сборнику «Арзамас», говоря об

особенностях «арзамасского языка», выделяет каламбурность (восходящую к традиции французского острословия) и подчеркнутую литературность, цитатность в широком смысле слова. «Окрашенные игровым и пародийным началом, эти особенности определяют собой особый „арзамасский язык“, — язык кружка с ограниченным, а потому понятным для посвященных, набором тем, сюжетов и объектов речи; язык иронических и перифрастических иносказаний и аллегорий, в комически сниженном виде воспроизводящих „темноту“ и торжественную важность „высокого стиля“»⁴.

О. Проскурин своеобразие «арзамасского языка» усматривает в умении искусно совмещать соответствующие тематические планы, в последовательном применении принципа полисемантизма: нередко один и тот же образ, возникающий в арзамасских текстах, один и тот же ритуал, выработанный арзамасской фантазией, проецировались одновременно и на церковную, и на политическую, и на культурно-философскую символику. Чем многозначнее и многослойнее оказывалась шутка, тем больше прав у нее было называться истинно арзамасской»⁵.

Важную роль в создании «игрового космоса, существующего в мощном силовом поле смеха» (О. Проскурин), сыграл Жуковский. Ведь именно он был инициатором законов, ритуалов общества, придумал прозвища арзамасцам. Напоминания свидетелей современников. Ф. Вигель пишет: «Изобретательный гений Жуковского по части юмористиче-

© С. А. Дубровская, 2008



ской вмиг пробудился: одним взглядом увидел он длинный ряд веселых вечеров, нескончаемую нить умных и пристойных проказ. От узаконений, новому обществу им предлагаемых, *все помирили со смеху* (здесь и далее курсив наш. — С. Д.); единогласно избран он секретарем его»⁶. П. А. Вяземский продолжает: «Протоколы заседаний, которые всегда кончались ужином, где непременно блюдом был жареный гусь, составлены были Жуковским, в них он давал *полный разгул любви и отличной гениальности своей и способности нести галиматью*»⁷.

Позже, в 1846 г., в письме И. Фон-Мюллеру, Жуковский скажет: «Буффонада явилась причиной рождения Арзамаса, и с этого момента буффонство определило его характер. Мы объединились, чтобы хохотать во все горло, как сумасшедшие; и я, избранный секретарем общества, сделал немалый вклад, чтобы достигнуть этой главной цели, т. е. смеха; я заполнял протоколы галиматьей, к которой внезапно обнаружил колоссальное влечение» (Арзамас, кн. 1, с. 134).

К теоретическому осмыслению смеха и сущности смешного Жуковский обращается в статье «О сатире и сатирах Кантемира» (1810): «Смех производит веселость, а веселость почитается одним из счастливейших состояний человеческого духа. <...> Смех оживляет душу, или рассеивая мрачность ее, когда она обременяема печалию, или возбуждая в ней деятельность и силу, когда она утомлена умственной, трудною работою. <...> Редкий имеет способность замечать смешные стороны вещей, находить неожиданное сходство между предметами нимало не сходными или соединять такие предметы, которых соединение или неестественно, или чудесно; а все это составляет сущность смешного»⁸. Размышляет автор и об особом даре — «смешить остроумно»: «...дарование замечать смешные стороны предметов, соединенное с искусством изображать их разительно для других, есть дарование гениев редких» (т. 4, с. 392—393).

Протокол двадцатого арзамасского заседания развивает эту мысль:

Смех без веселости — только кривлянье!

Старые шутки —

Старые девки... (Арзамас, кн. 1, с. 422)

Особенности функционирования „смехового слова“ Жуковского выявляются при рассмотрении арзамасского творчества поэта. Так, Р. В. Иезуитова показывает воздействие на него разных форм «домашней», непрофессиональной, поэзии конца XVIII — начала XIX в., а также влияние народной смеховой культуры, «национальных ее форм, идущих из глубин русской жизни и нашедших широкое отражение в фольклоре»⁹.

Вместе с тем достаточно четко могут быть выявлены мотивы и образы, восходящие к традициям потешных обществ Средневековья (на что впервые указал В. С. Краснокутский¹⁰) и французской культуры эпохи рококо и Просвещения. «Одним из обязательных моментов народно-праздничного веселья, — отмечает М. М. Бахтин, — было *п е р е о д е в а н и е*, то есть *о б н о в л е н и е* одежд и своего социального образа»¹¹. Этот мотив выявляется в переименовании столичного общества в провинциальное, безвестное, «гусиное»¹², в замене имени прозвищем. В протоколах на «галиматийном языке» на первый план выходит собственно игровое, а не сатирическое начало. Как подчеркивает В. Вацуру, «из всех членов „Арзамаса“ Жуковский в наименьшей мере был связан с традицией французского просветительства, и по складу своего дарования, и по своим эстетическим тяготениям предпочитал юмор сатире» (Арзамас, кн. 1, с. 22). Поэт обыгрывает арзамасские прозвища, насыщая их новыми смыслами, понятными для посвященных.

Совещание

Начали члены. Приятно послушать, как вместе Все голоса слились в одну бестолковщину. Бегло Своим язычком Кассандра работала. Рейн

Громко шумел, Асмодей воевал на Светлану;
Светлана
Бегала взад и вперед с протоколом; впившись
в Старушку,
Криком кричал Громобой, упрямясь родить
анекдотец.
Арфа курныкала песню. Пустынник возился
с Варвиком (там же, с. 425—426).

Введение символики «гуся» можно назвать лейтмотивным: практически в каждом протоколе Жуковский создает смеховые ситуации с помощью «гусиной» темы: «...священный гусь стоял на столе, обращенный тучною своею гускою к тучному его превосходительству Эоловой Арфе, и члены невольно мыслили про себя: *не миновать ему ободранной гуски*» (там же, с. 300); «Сели ужинать, но гуся не было в сонме съестных утешений арзамасской трапезы, и горестное бурчание пробежало по оскорбленным кишкам собеседников» (там же, с. 306); «...ужин и гусь с прежирною гускою, в коей, казалось, заключены были все надежды Эоловой Арфы, так она была пухла и раздута» (там же, с. 317); «Гусынями перелетали мои мысли к незабвенным друзьям моим!» (там же, с. 381).

Проникают в арзамасские протоколы и образы традиционной смеховой культуры, которая широко пользовалась символикой физиологизма и материально-телесного низа. Примером может служить описание поведения «ветреного Вота»: «...он, едва вступив в Арзамас, уже корячится назад и, не давши нам видеть порядочно своей головы, уже выказывает нам с некою неблагопристойною небрежностью свою задницу, так что мы не знаем еще наверное, что у него голова и что задница» (там же, с. 344). Или осмеяние «Беседы»: «...не успел я зевнуть, и Беседы не стало, опустела храмина ее, как пустые головы действительных ее членов. Стулья, к которым они прикасались благороднейшею частию своего состава, лежат на полу...» (там же, с. 382).

Образ Эоловой Арфы сопровождается в протоколах гротескным описанием утробы, «гармонии пуза»: «Эолова Арфа внимала бесстыдно; в дерзком его животе заметно было какое-то оскорбительное сотрясение, обыкновенный предвестник смеха; и самые ланиты его казались двумя раздутыми животами...» (там же, с. 346). Или: «...мы только кусали халдеев, г-жа Арфа их съела; да какое же брюхо и может сравниться с ее утробой?» (там же, с. 385). Своего апогея этот мотив достигает в стихотворном отчете Жуковского (июнь 1817 г.):

Сел Арзамас, и явилось в тот миг небывалое чудо;
Нечто пузообразное, пупом венчанное, вздулось,
Громко взбурчало, и вдруг гармонией Арфы стало бурчанье» (там же, с. 421).

Арзамасские протоколы амбивалентной символикой (живые покойники «Беседы» и бессмертные арзамасцы) во многом напоминают о blason («это была вольная и двусмысленная хвала-брань»¹³): «О друзья мои, хотя я и не принадлежу к героям избранных притчей, но в эту минуту я почти сам сделался притчею и вместе с другими приступил к священному гробу покойного! Сердце мое сжалось, когда я увидел его неподвижного в сем гробе, и уста мои сами собою заговорили, и я умолк» (там же, с. 295).

Жуковский-Светлана травестирует различные библейские изречения (см. об этом работу О. Проскурина «Новый Арзамас — Новый Иерусалим»).

Арзамасское творчество не могло не повлиять на собственно романтические произведения поэта (особенно на те, которые были созданы в период активной жизни общества). Склонный к самоиронии, Жуковский использует «смеховое слово» при оценке своих произведений. Некоторые из них прямо вплетены в повествование. Например, в «Светлане»:

Улыбнись, моя краса,
На мою балладу;
В ней большие чудеса,
Очень мало складу! (т. 3, с. 26)

По наблюдению И. Семенко, в «Светлане» «намечена особенность, развитая в дальнейшем Пушкиным: множественность точек зрения»¹⁴. Взгляд «со стороны» достигается в том числе и введением «смехового слова». Жуковский и сочувствует своей героине, и иронизирует над ее наивной сентиментальностью:

Ах! Светлана, что с тобой?
В чью зашла обитель?
Страшен хижины пустой
Безответный житель.
Входит с трепетом, в слезах;
Пред иконой пала в прах,
Спасу помолилась;
И с крестом своим в руке,
Под святыми в уголке
Робко притаилась... (т. 3, с. 28)

Смеховое восприятие героев было усилено в первой части «Двенадцати спящих дев» — балладе «Громобой». «У Жуковского, конечно, нет еще пушкинского лукавства, пушкинского сказочно-юмора, но есть их предвестие»¹⁵. Так, снижено описание беса, совратившего Громобоя:

Из темной бора глубины
Выходит привиденье,
Старик с шершавой бородой,
С блестящими глазами,
В дугу сомкнутый над клюкой,
С хвостом, когтями, рогами.
Идет, приблизился, грозит
Клюкою Громобою... (т. 3, с. 152)¹⁶

Смеховому снижению изображения способствует и гиперболизация ужасов:

И все в ужасной тишине;
Окрестность как могила;
Вот... каркнул ворон на стене;
Вот... стая псов завyla;
И вдруг... протяжно полночь бьет;
Нашли на небо тучи;
Река надулась; бор ревет;
И мчится прах летучий (т. 3, с. 157).

При переводе баллады Саути «Старуха из Беркли» Жуковский не только меняет форму на ласкательно-уменьши-

тельную «старушка», чем подчеркивает комический оттенок в заглавии («Баллада, в которой описывается, как одна старушка ехала на черном коне вдвоем и кто сидел впереди»), но и усиливает, как показала И. Семенко, легкую ноту авторской иронии¹⁷. Одна из самых «страшных» баллад насыщена словами с ярко выраженной грубовато-простонародной лексической окраской: «И *вопит* скорбно: „Где мой сын-чернец?“» (т. 3, с. 146); Гудят колокола, *дьячки* поют, / *Попы* молитвы вслух читают» (т. 3, с. 149). Жуковский учитывает традицию русской литературы, по которой было принято пользоваться этой окраской как сигналом условности, «несерьезности» фантастического.

В одном из писем А. И. Тургеневу (от 20 октября 1814 г.) Жуковский отзывался о балладе в «арзамасском стиле»: «Вчера родилась у меня баллада-приемыш, т. е. перевод с английского. Уж то-то черти, то-то гробы! Но это последняя в этом роде. Не думай, чтоб я на одних только чертях хотел ехать в потомство»¹⁸.

Р. В. Иезуитова называет «первого русского романтика» первым пародистом романтизма: «„Поэтический дядька чертей и ведьм немецких и английских“ почти одновременно пролагал пути к пародийному использованию балладных — и, шире, романтических сюжетов и мотивов в литературно-полемических целях»¹⁹. Эта особенность творческой натуры Жуковского была отмечена еще П. А. Вяземским: «Он был не только гробовых дел мастер, как мы прозвали его по балладам, но и шуточных и шутовских дел мастер. Странное физиологическое и психическое совпадение! При натуре идеальной, мечтательной, несколько мистической, в нем были и сокровища веселости, смешливости: в нем были зародыши и залого карикатуры и пародии, отличающиеся нередко острой замысловатостью»²⁰.

Арзамасская смеховая культура, оказавшая заметное воздействие на творчество В. А. Жуковского, во многом

определила направление развития «смехового слова» в русском литературном сознании XIX в., свидетельством чему служит творчество А. С. Пушкина.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Асанина М. Ю. Проблема смеха и «смехового слова» в отечественном литературоведении последних десятилетий / М. Ю. Асанина, С. А. Дубровская, О. Е. Осовский // М. М. Бахтин в Саранске: док., материалы, исслед. Саранск, 2006. Вып. 2/3. С. 111—128.

² См.: Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. М., 1965.

³ Краснокутский В. С. О своеобразии арзамасского «наречия» / В. С. Краснокутский // Замысел, труд, воплощение. М., 1977. С. 21.

⁴ «Арзамас»: сб. В 2 кн. Кн. 1. М., 1994. С. 10 (В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте и обозначаются: Арзамас (книга и номер страницы)).

⁵ Проскурин О. Новый Арзамас — Новый Иерусалим. Литературная игра в культурно-историческом контексте / О. Проскурин // Новое литературное обозрение. 1994. № 19. С. 74—75.

⁶ Вигель Ф. Ф. Записки. В 2 кн. Кн. 2 / Ф. Ф. Вигель. М., 2003. С. 770.

⁷ Вяземский П. А. Старая записная книжка. 1813—1877 / П. А. Вяземский. М., 2003. С. 927.

⁸ Жуковский В. А. Собр. соч. В 4 т. Т. 4. М.; Л., 1960. С. 392. (В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием тома и номера страницы).

⁹ Иезуитова Р. В. Шутливые жанры в поэзии Жуковского и Пушкина 1810-х годов / Р. В. Иезуитова // Пушкин. Исследования и материалы. Л., 1982. Т. 10. С. 25.

¹⁰ См.: Краснокутский В. С. Указ. раб. С. 38.

¹¹ Бахтин М. М. Указ. раб. С. 93.

¹² Ср. из протокола заседания 24 декабря 1816 г.: «В сем заседании находились и два почтенных рожденных арзамасца, известный историограф господин Николай Карамзин и еще некоторый весьма любезный Салтыков, об которых нельзя не сказать с умилением: *то-то гуси!*» (Арзамас, т. 1, с. 379).

¹³ Бахтин М. М. Указ. раб. С. 460, 465.

¹⁴ Семенко И. Жизнь и поэзия Жуковского / И. Семенко. М., 1975. С. 172.

¹⁵ Там же. С. 175.

¹⁶ Ср. описание появления Вяземского на заседании общества (протокол заседания 24 февраля 1816 г.): «Член Асмодей, столь долго отлученный от Арзамаса, предстал не с хвостом, когтями и рогами соименного ему подземного беседчика, но с кипой эпиграмматических козней, коими он искушал и искушает терпение халдеев» (Арзамас, т. 1, с. 325).

¹⁷ См.: Семенко И. Указ. раб. С. 185—192.

¹⁸ Там же. С. 192.

¹⁹ Иезуитова Р. В. Указ. раб. С. 42—43.

²⁰ Вяземский П. А. Указ. соч. С. 405.

Поступила 21.12.06.

МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ПОДЧИНИТЕЛЬНОЙ СВЯЗИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ УДМУРТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Н. А. Опарина, аспирант Удмуртского государственного университета

Автором доказывается, что овладение детьми в условиях двуязычия приемом сопоставительного анализа закладывает прочную основу для усвоения как русского, так и родного языков, развивает их мыслительные способности. Сопоставительный анализ проводится на примере синтаксической связи.

Удмуртско-русское двуязычие предоставляет широкие возможности для сопоставления межъязыкового материала.

В национальных школах Удмуртской Республики уже имеется определенный опыт интегрированного обучения русскому языку при изучении морфологии. Этому способствует в определенной мере то, что имеются две сопоставительные грамматики удмуртского и русского языков (Г. А. Ушакова и Б. И. Каракулова),

которые в основном охватывают разделы фонетики и морфологии. Сопоставительного синтаксиса удмуртского и русского языков пока нет. Следует отметить, что синтаксический строй удмуртского языка как языка агглютинативного типа имеет свои отличительные особенности. Некоторые учителя-словесники на уроках русского языка прибегают к сопоставлению материалов с удмуртским. Мы же, наоборот, в числе первых

© Н. А. Опарина, 2008

пытаемся материал удмуртского языка сравнивать с русским. На наш взгляд, это должно способствовать, с одной стороны, хорошему усвоению удмуртского языка, а с другой — лучшему познанию материала русского языка.

В условиях двуязычия один язык не должен изучаться изолированно от другого. В качестве примера рассмотрим, как это можно сделать при изучении словосочетаний удмуртского и русского языков.

Основными типами связи в подчинительных словосочетаниях в русском языке являются согласование, управление и примыкание, которые характерны и для удмуртского языка. Однако в удмуртском языке имеется еще четвертая связь — притяжательная (изафетная).

Изафет — особый тип определительного словосочетания с принадлежностным отношением, состоящий из двух имен, первое из которых (определение) имеет форму родительного, разделительного падежа, второе (определяемое) — соответствующий притяжательный суффикс, например: *мынам эше* «мой товарищ», *мынэсьтым эшме* «моего товарища», *колхозлэн бусыез* «поле колхоза»; *эшелэсь книгазэ* «книгу товарища».

Указанные четыре типа связи имеют некоторые особенности. Представление о том, как распределяются в процентах эти типы связей в удмуртском и русском языках, поможет составить нижеприведенная таблица (примеры для сравнения взяты с первых 15 страниц удмуртско-русских переводных изданий).

Распределение типов синтаксической связи в литературных произведениях¹
на русском и удмуртском языках, %

Произведение	Согласование	Управление	Примыкание	Притяжательная связь
Р. Валишин «Тол гурезь»	0,4	37,8	55,0	6,8
Р. Валишин «Гора ветров»	19,5	51,7	28,8	—
К. Митрей «Зурка Вужгурт»	1,0	44,0	48,0	7,0
К. Митрей «Потрясенный Вужгурт»	25,0	57,0	18,0	—

Как видно из таблицы, согласование и управление в удмуртском языке в отличие от русского занимают незначительное место, а примыкание, наоборот, распространено гораздо больше. Такая сравнительная картина вполне объяснима. Полное согласование в русском языке осуществляется в роде, числе и падеже, например: *в летнюю ночь, последнее известие*, неполное — только в падеже: *вижу мальчика улыбающимся* (согласование определения *улыбающимся* с определенным существительным *мальчика* в роде и числе, но не в падеже).

Согласование в удмуртском языке развито слабо и имеет иную природу, так как в этом языке нет категории рода. При полном согласовании (в числе и падеже) определение принимает выделительные суффиксы *-эз* (*-ез*), *-ыз*, например: *жу-жытэз корка* «высокий дом», *жу-жы-таз коркан* «в высоком доме», *жу-*

жытёсызлы коркаослы «высоким домам». Учащиеся замечают, что при переводе подобных словосочетаний на русский язык они согласуются в роде, числе и падеже.

В удмуртском языке при неполном согласовании (в числе) определение принимает суффикс *-эсь* (*-есь*): *жу-жытэсь коркаос* «высокие дома», *жу-жытэсь коркаосын* «в высоких домах». Учащиеся видят, что при переводе словосочетаний указанного типа на русский язык они согласуются в роде, числе и падеже, т. е. происходит полное согласование. Отметим, что согласование в подчинительных словосочетаниях в удмуртском и близкородственных ему языках отсутствует. Согласуются с определяемым словом лишь некоторые определения с выделительными и притяжательными суффиксами, например: *вылез корка* «тот дом, который новый».

Управление в удмуртском и русском языках существенных различий не имеет и в подчинительных словосочетаниях распространено довольно широко. Однако в удмуртском вместо предложного управления используется послеложное: *ужъёсты эскерыны* «проверять работы», *гурт съоры потыны* «выйти за деревню». Для учащихся важно понять, что в удмуртском языке есть местные падежи (*ужасько гуртын* «работаю в деревне») и что русским предлогам очень часто соответствуют в удмуртском языке послеслоги.

Как в удмуртском, так и в русском языках к основному слову примыкает наречие, деепричастие или инфинитив. Однако, как видно из таблицы, примыкание в удмуртском используется чаще. Объяснением данного факта может служить то, что в удмуртском языке нет категории рода, поэтому многие части речи (прилагательное, причастие, существительное в основной форме и др.) примыкают к главному слову: *вож дэрем* «зеленая рубашка», *кошкись мурт* «уходящий человек», *укно пиала* «оконное стекло», *корка липет* «крыша дома» (управление).

На уроке учащиеся узнают, что при переводе с удмуртского подобные словосочетания в русском языке часто связываются способом согласования и что это связано с отсутствием в удмуртском языке категории рода.

Подчинительные словосочетания, связанные притяжательной связью, при переводе с удмуртского на русский могут быть оформлены способом согласования или управления: *атайлэн гуртэз* «отцовский дом», «дом отца».

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что подобный сопоставительный анализ должен способствовать лучшему усвоению материала обоих языков.

Сопоставительный анализ, использованный нами в данном исследовании, дает возможность учесть особенности родного языка. Он предполагает обуче-

ние русскому языку с учетом совпадающих и отличительных моментов русского и родного языков в условиях конкретной национальной школы (удмуртской, марийской, мордовской и т. д.).

Прием сопоставления фактов двух языков следует использовать на уроках как русского, так и родного языков, опираясь максимально на текст художественного произведения на обоих языках.

Поскольку при изучении совпадающих явлений в родном и русском языках в какой-то мере происходит перенос знаний, умений и навыков с родного на русский язык, то успех такой работы зависит и от системы методов, и от приемов работы. Отработанный прием сравнения позволяет приступить к целенаправленному формированию умения обобщать, т. е. станет добавлением к уже имеющимся знаниям. Кто умеет сравнивать, тот легко овладевает приемом аналогии и доказательств. Несомненное преимущество овладения приемом анализа, в частности сопоставительного, заключается в том, что таким образом закладывается прочная основа для усвоения русского языка, а также развиваются мыслительные способности детей.

Философы утверждают, что без сравнения (сопоставления) процесс мышления невозможен вообще, а физиологи считают, что функции сличения и различения являются основной умственной деятельностью человека. Сравнение имеет свой предмет, преследует определенную цель и предлагает пути реализации в процессе обучения. Предметом сравнения могут быть объекты реальной действительности, качества и признаки объектов, а также факты, явления, процессы, происходящие, например, в языках.

ПРИМЕЧАНИЕ

1. Валишин Р. Г. Гора ветров / Р. Г. Валишин. Ижевск, 1979 ; *Кедра Митрей* (Корепанов Д. И.). Потрясенный Вужгурт / Кедра Митрей. Ижевск, 1989.

Поступила 26.01.07.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ
ГЛАЗАМИ ЛИТЕРАТУРОВЕДА И КРИТИКА***

Рецензия на книгу: *Шайтанов И. Дело вкуса : Книга о современной поэзии* / И. Шайтанов. М. : Время, 2007. — 656 с. — (Диалог).

Вопросы развития современной русской поэзии достаточно редко оказываются в центре внимания современного литературоведения, что представляет немалую сложность для преподавания данного аспекта в университетском курсе новейшей русской литературы студентам-филологам. Тем более ценной представляется рецензируемая книга, принадлежащая перу одного из ведущих российских литературоведов, известного литературного критика, доктора филологических наук, профессора Российского государственного гуманитарного университета И. О. Шайтанова.

Прежде всего в рецензируемой книге привлекает внимание удивительная способность автора, представляя личностную интерпретацию описываемых явлений, вести активный диалог с читателем. Автор дает собственную оценку современной поэзии, делится впечатлениями, подвергает отдельные поэтические строки строгой проверке с позиций литературного вкуса. Сразу оговоримся, автор не претендует на «окончательность выводов и нормативность предписаний» и уже в предисловии подчеркивает: «...поэзия и искусство вообще — дело вкуса. Вкус изменчив, это, безусловно, так. Его изменчивость — сюжет данной книги. Это не история русской поэзии во второй половине века, но история меняющегося поэтического вкуса, рождающего ожидания, оценки и переоценки» (с. 7).

Действительно, книга обладает поразительной цельностью сюжета, несмотря на то что в нее вошли статьи, написанные в период с 1980 по 2006 г. Собранные вместе, они сгруппированы в пять больших тематических разделов: «В

„конце века“ — в начале тысячелетия», «Третья четверть», «В ожидании перемен», «Явление Бродского», «Реальные величины» — и всесторонне раскрывают поэтическую ситуацию «конца века». Композиция книги напоминает принцип «качелей»: разговор о рубеже веков (XX—XXI) сменяется размышлениями о «поэтической весне» и поэзии андеграунда; центральное место занимает творческая личность И. Бродского как своеобразная «точка отсчета»; и завершается разговор вновь обращением к XXI в., «реальным величинам» сегодняшнего дня.

Автор начинает рассуждение о современной поэзии с вопроса проблемно-теоретического: с отношения к постмодернизму. Он склонен рассматривать стихи поэтов-постмодернистов как тексты, уточняя: «стихи это то, что предполагает голос, тексты — немые. Они для чтения. Даже не вслух, а глазами» (с. 45). В таких текстах нет прежнего «лирического героя», его «заменяет нелирический языковой медиум» (с. 26). Поэтому поэзия Д. Пригова, Т. Кибирова, Л. Рубинштейна, С. Гандлевского, по мнению И. Шайтанова, не худшая, а «просто другая поэзия, со своими достоинствами и своими подводными камнями» (с. 45). В связи с этим и слово «графоман» автор употребляет не для того, чтобы «обидеть поэта, а чтобы попытаться понять смысл его текста» (с. 32). Иногда только один стих производит большее впечатление, чем все творчество поэта. Именно такое впечатление создается у исследователя от моностиха Д. Пригова про ленинский мавзолей: «Лежи, лежи, я на минутку» (с. 26). Рассматривая термины «палimpsест» и «центон» в качестве клю-

чевых в поэтике постмодернизма, литературовед с сожалением констатирует, что «центонный палимпсест, ни с чем не связанный, не соотнесенный, не может поддерживать связь времен... свидетельствует не о сохранности культуры, а о бессмысленности культурной деятельности» (с. 30).

Подтверждением данной мысли является анализ двух антологий «Плотность ожиданий» (2001) и «Черным по белому» (2002), дающий представление о том, каково качество современной поэзии. И именно это «качество» не позволяет давать нейтральных оценок. И. Шайтанов вполне откровенен по отношению к «стройным рядам авангарда»: «Это не плохо. Это хуже, чем плохо. Это безнадежно скучно: текстовое занудство» (о Львовском) (с. 43); «Если говорить о яркости, то, видимо, его наградили за какие-то другие стихи, не за те, что напечатаны в альманахе» (о А. Денисове) (с. 45); «Там нечего цитировать. Жалкий юмор, заколосившийся на почве подростковых комплексов» (о К. Решетникове) (с. 47) и т. п. Как следствие, приговор — «„Плотность ожиданий“ — сборник литературных дилетантов», правда, с существенной оговоркой: «Некоторые из которых могут вырасти в поэтов» (с. 49).

Книгу «Дело вкуса» отличает достоверность авторского голоса и открытость позиции: «Мне больше нравится Заболоцкий „Столбцов“, чем поздний...» (с. 23); «Мне интересен Санджар Янышев. Читая его, ожидаешь что-то вроде того, что следующее стихотворение должно быть лучше предыдущего...» (с. 66); «...стихи Ивана Жданова — я о них говорить не буду. Я внимательно, насколько мог, прочел его сборник „Портрет“» (М., 1982) и ничего сказать о нем не могу, кроме того, что эта поэзия — за порогом моего восприятия» (с. 357).

«Другая поэзия», — справедливо замечает И. Шайтанов, — не творится, а делается: в ней видна «смерть автора». Сконструировать подобные тексты можно легко и просто, следуя советам, кото-

рые дает литературный критик «юным дарованиям», исходя из личного опыта. Во-первых, «спонтанность»; во-вторых, «ненормативность в отношении поэтического языка и лексики»; в-третьих, «рефлексивность», что касается создаваемого текста. Таким образом, литературовед предлагает готовый рецепт создания текста в сжатые сроки: «смешать, взбить, добавить по вкусу, держать в голове не более 30 минут, остудить, украсить» (с. 60).

Несмотря на обилие критических оценок, книга все же не оставляет ощущения безысходности, поэтического тупика. Исследователь убежден, что поэзия сейчас находится не «в конце периода, а в его начале», «поэты, которых мы называем новыми и (все еще) молодыми, пробуют тон, ищут колорит» (с. 52). Но в любом начинании важна традиция, предшествующий опыт. Поэтому разговор о поэзии последних десятилетий не может идти без оглядки на поэтов старшего поколения. Всматриваясь в сегодняшнюю литературную ситуацию, с тем чтобы увидеть в ней черты новизны, литературному критику важно знать, как традиция вошла в современные тексты, каким образом осуществляется поэтический диалог между поколениями. Отсюда и особая значимость второго раздела книги, где автор рассматривает творчество поэтов от «„поэтической весны“ до после „поэтического бума“».

Интонация заметно меняется, когда литературовед начинает говорить о поэтах, в чьем творчестве он находит созвучные своему миропониманию ноты, где явственно ощущается присутствие классической традиции: пушкинской, тютчевской, фетовской. Это Н. Заболоцкий, Л. Мартынов, А. Просолов, Д. Самойлов, Н. Рубцов и др. Именно их опыт может прийти на помощь поэтам нового тысячелетия. Особое место в этом ряду занимают Н. Асеев и Н. Рубцов. В свое время творчеству первого литературовед посвятил отдельную книгу «В содружестве светил: Поэзия Н. Асеева» (1985).

И сегодня, вновь вспоминая о нем, критик подчеркивает, что «Асеев сегодня — среди тех, кто ждет возрождения. И разве не сейчас, когда миф, фольклор, слово, глубокое своей памятью, влекут нас, разве не сейчас следует вспомнить о Николае Асееве? О поэте, оживившем славянское слово, древнее мироощущение, умевшем быть национальным без громкого пафоса и народным без пасторальной умиленности» (с. 147). Особое отношение складывается у критика и к творчеству Н. Рубцова, «для которого природа распахнута, необозрима, одухотворена» (с. 215), «он обрел высшее интуитивное чувство музыки русского стиха, позволяющее ему угадывать слышанное, по какой-то внутренней закономерности подхватывая и переосмысляя мелодию» (с. 214). Исследователю больше импонируют писатели, работающие в традиционной манере, «без бросающегося в глаза эксперимента». Из шестидесятников И. Шайтанов выделяет тех, «кто во время „поэтического бума“ не гремел с эстрады». Например, творчество А. Просолова притягивает к себе развивающейся натурфилософской традицией, берущей начало от Державина и Тютчева. Его стихи завораживают точными и кратко переданными впечатлениями, способностью передать образ через внутреннее ощущение (приемы, мастерски воплощенные в творчестве Фета, Блока).

Подобные обертоны литературовед пытается найти и в поэзии 70—80-х гг., когда «группы молодых являлись под разными названиями и флагами» (с. 260). Исследователь ищет ответ на вопрос: кто он, второй Пушкин? На эту роль претендуют: Ю. Кузнецов, Г. Русаков, И. Шкляревский, О. Хлебников, Н. Турбина, Н. Краснова и др. Тщательные поиски приводят автора книги к выводу о том, что Юрий Кузнецов, один из самых громких поэтов представленного десятилетия, оказывается «странным поэтом» и «не все его странности, к сожалению, высокой поэтической пробы» (с. 277). На

взгляд критика, вступающего в литературную полемику с В. Кожинным, лирика Ю. Кузнецова «наиболее очевидная и полная неудача» (с. 282).

В творчестве поэтов данного поколения исследователя привлекает прежде всего способность передать первые впечатления детства, мир русской провинции, из которых складывается образ времени. Яркость детали, пристальность взгляда, цепкость памяти — отличительные особенности поэтической манеры Олега Хлебникова, Андрея Чернова, Михаила Поздняева. Но, критик подчеркивает, что многие из этого поколения «так и не могли повторить уровень первой или второй своей книги, продиктованной юношеской памятью» (с. 336).

Центральное место в рецензируемой книге, как мы уже отмечали, занимает Иосиф Бродский — «русский» Джон Донн, предвосхитивший появление современных поэтов-метафизиков. Автор делится своими впечатлениями от первого, «запоздалого» знакомства с «неизвестным» Бродским, говорит о том, как входил поэт в сознание российских читателей. Значительный акцент делается на анализе его поэтики, рассматриваются поэтические связи писателя с английской литературной традицией XVII—XVIII вв. Литературовед подробно останавливается на специфике стиха, особенностях метафоры, характеристике ритма, интонации. Интересно проследить, как меняется манера письма самого критика, приблизившегося к «тайнописи» мастера слова. Скрупулезный анализ поэтического текста сменяется лирическими отступлениями, уходом в историю западноевропейской литературы. Цепкий взгляд критика замечает все нюансы художественной манеры автора. Отсюда метафоричность стиля, сложность синтаксиса: «У Бродского смысл, кроме того, что он богато ассоциативен, подвижен — за счет резкой смены изобразительных пластов: от отвлеченности афоризма к неожиданной подробности, будничности его сопровождающих же-

стов; за счет меняющейся точки зрения, которая то стремится к последней прямолинейности лирического высказывания, то обобщается взглядом со стороны, ищущим объективности, бесстрастности даже в отношении собственных страстей» (с. 394).

Выделяя основные черты поэтики И. Бродского, исследователь останавливается на «эластичности» стиха: «...мысль уточняется, договаривается, одно выражение заменяется другим, лучшим...» (с. 391). Стих Бродского притягивает «классичностью своих связей», хотя часто звучит «неклассично, иронично, ернически». Эта особенность, по мнению И. Шайтанова, возникает «не по причине недостаточного уважения к великим теням», отнюдь нет, а потому, что поэт «любит прислушиваться к прошлому, но воспроизводит звук таким, каким он отражается в нашем сознании» (с. 397).

Именно И. Бродский является поэтическим «завершителем» столетия. Вывод автора звучит категорично: «Ему нет и не может быть альтернативы» (с. 482). Предположение о том, что «сегодня среди молодых гениев ходит не один Бродский», критик вряд ли допускает. Теперь, после смерти поэта, действительно, стало виднее «опустевшее поле русской поэзии». Поэтому логичен вопрос: «Чем заполнится пространство после Бродского?». Ответ на этот вопрос дается в последнем разделе рецензируемой книги — «Реальные величины», где рассматривается русская поэзия, привыкшая «существовать без Бродского». Каждое новое имя критик соотносит с современным классиком, с его голосом и художественной манерой.

В поэтической родословной Татьяны Бек, к сожалению, тоже ушедшей из жизни, критик ищет общие корни с Бродским, отмечая, что имя Бориса Слуцкого «для обоих — в числе самых значительных». Т. Бек явилась продолжательницей лучших традиций русской литературы. И. Шайтанов выделяет «романную мно-

гофигурность», характерную для раннего творчества поэтессы, и тонкую предметную наблюдательность зрелой лирики. Сегодня с особой теплотой и трепетом автор вновь обращается к ее стихам: «...когда читаешь давний автопортрет — какой Татьяна Бек хотела, чтобы ее запомнили, — замечаешь точный бытовой знак со смыслом, к прочтению которых приучили нас стихи Бек. Она ушла, как жила, не празднуя, не с пустыми руками...» (с. 518).

Автор книги «Дело вкуса» настойчиво, шаг за шагом, ищет имена тех поэтов, кто «принадлежит не только поэзии, но — читательской памяти» (с. 535). К таким именам, бесспорно, относятся: Александр Кушнер, Инна Лиснянская, Геннадий Русаков, Олег Чухонцев. Для исследователя Александр Кушнер — «один из самых больших знатоков и тонких ценителей классики... один из лучших поэтов» (с. 537), продолжатель «горацианской традиции».

Умение мастерски преломлять классическую традицию в своем творчестве отличает, по мнению исследователя, и интимную лирику Инны Лиснянской, поэзия которой на протяжении многих лет «оставляет впечатление трагической героини, пребывающей в поиске трагических обстоятельств» (с. 557). Это редкий дар, «ассоциирующийся в русской поэзии XX века с ахматовским» (с. 556). Среди ее «поздних» удач критик выделяет книгу «В пригороде Содома» (2002), где проявляется яркая особенность поэтессы — говорить на «языке предметного иносказания». Это качество литературовед обнаруживает в творчестве немногих современных поэтов. Поэтому особо выделяются в книге именно те статьи, в которых появляются имена, заинтересовавшие исследователя своими поэтическими находками, бросающие вызов поэтам предшествующих десятилетий.

Одно из таких имен — очень немногих, появившихся в литературе «за последние десять-пятнадцать лет, чтобы

остаться в ней и заинтересовать читателя» (с. 565), — имя Веры Павловой. Это не столько поэзия, сколько лирический дневник, где главное — «откровенность эмоциональных признаний» (с. 572). Впервые в поэзии последних десятилетий автор обнаруживает способность писателя не только приблизиться к поэтам старшего поколения, но и в чем-то превзойти их. Примером могут служить «каламбурные выражи» поэтессы вокруг творческого наследия А. Вознесенского, которым критик дает высокую оценку: «Как будто Павлова сознательно бросила вызов самому виртуозному речетворцу прежних десятилетий и, на мой взгляд, выиграла за явным преимуществом: остроумнее, разнообразнее и пронзительнее по мысли на выходе из каламбура» (с. 570). Столь же высокую оценку получила в книге обладательница премии «Поэт-2006» — Олеся Николаева. Поэтической составляющей ее творчества, как отмечает исследователь, явилось «серьезное... и даже учительское слово» (с. 597).

Завершается разговор о «реальных величинах» современной поэзии рядом статей о позднем творчестве Олега Чухонцева («Пробегающий пейзаж (1997), «Fifa» (2003), «Из сих пределов» (2005)). «Эффект целого» — в этом критик видит «главную удачу» его лирики. Не всякий поэт, по мнению автора книги, «умеет говорить об обыденном просто и высоко» (с. 613). Анализируя материалы, представленные в книге, мы берем на себя смелость утверждать, что немно-

гие поэты современности заслужили такую высокую оценку исследователя, как Олег Чухонцев: «...он — лирик, самый замечательный лирический поэт рубежа веков, отстаивший ее достоинства в тот момент, когда лирики вышли из моды» (с. 615). Подобная оценка складывается не только из личных симпатий литературоведа к личности поэта, но и из признания современников. Поэтому не случайно И. Шайтанов рядом с именем Иосифа Бродского ставит имя Олега Чухонцева как достойное дополнение лирики «классика современности»: «Его [Бродского] имя в современной поэзии — точка отсчета, а Чухонцев, дерзну предположить, — более чем кто-либо другой противоположен Бродскому и в силу этого дополнителен к нему. Бродский — Петербург. Чухонцев — провинция и Москва. Это двухголосие, вероятно, еще долго будет определять основной тон русской культуры» (с. 616).

Подобные выводы позволяют во многом по-новому взглянуть на состояние и перспективы развития современной русской поэзии как профессиональному исследователю, так и студенту, и аспиранту-филологу, получающим на протяжении всей книги «уроки чтения» и тем самым приобщающимся к секретам не только поэтического мастерства, но и к «делу вкуса», т. е. к тайнам мастерства литературоведа и критика, которое автор демонстрирует на протяжении всей книги. И в этом видится еще одно несомненное достоинство масштабного труда И. О. Шайтанова.

С. П. ГУДКОВА, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева



CONTENTS

Monitoring of Education

I. O. Kameneva. Control Usage in Educational Motivation of Students 3

The article shows the possibility to use the control for forming positive educational motivation. The author suggest the way to solve the indicated problem. Several programs on Visual Basic program language are worked out to study educational motivation.

Ya. Yu. Kucherenko. Ten-Grade System of Control and Assessment of Students' Knowledge Quality in School with Deep Study of Separate Subjects 8

New state requirements to school graduates do not comply with current system of control over quality of graduates' knowledge. The author explains the relevant usage of ten-grade system of control and assessment of students' knowledge quality in school with deep study of separate subjects.

Modernization of Education

E. G. Maruseva. Humanitarization of Education in Changing World..... 13

The author views the problem of humanitarization of education as social and cultural phenomenon. New ideas of humanitarization of education are revealed in the article. Such are dialogue ability, understanding, and metaphorical expressing. This phenomenon is proved to be the status of moral law for a modern teacher.

V. M. Halturina. Possibilities of Humanitarian Specialties for Development of Students' Necessity for Professional Self-Education..... 18

The article considers the specification of humanitarian knowledge and humanitarian specialties of Higher Education Institution. The author suggests the solving of relevant psychological and pedagogical problem of development of necessity for professional self-education through the usage of humanitarian specialties possibilities.

Integration of Education and Up-Bringing

L. L. Hohlova. Self-Dependence of Departmental Institution of Higher Education Cadets in the Context of Law Activity 24

The author turns to the question of the place of cadet's self-dependency in the structure of law activity. The article views the principles of this activity, analyses it's aspects, proves the qualities characterizing the self-dependence of lawyer.

R. R. Muslimov. Characteristics of Physical Education in Military School as Means of Leading Healthy Life Style and Preventing Deviant Behavior 30

The author raises the problem of physical training of military school cadets, stresses the importance of this problem, as it contributes to cadet's healthy lifestyle and plays the important role in increasing the efficiency of army.

E. V. Shirmanova. Psychological Bases of Diagnostic Conversation of Complimentary Education Pedagogue with Adolescent from Unfortunate Family 33

Complementary education of children is a very important part of Russian contemporary education, but its possibilities are not fully used. The article views a conversation as one of the methods of psychological diagnostic of adolescent from unfortunate family for to set a contact with him for further psychological and pedagogic work in complementary education institutions.

Academic Integration

E. P. Goncharova. Specialized Musical Education in Republic of Belarus: On the Way of Integration of General and Professional Education 38

The article considers relevant problem of enhancement of musical education in Republic of Belarus by introduction of specialized education on the highest level of school education. The author indicates the perspectives of modernization of musical and pedagogic education of the republic. There are given the results of experimental implantation of specialized musical education in Belarus.

O. V. Syiromyasov. German Enterpriser by the Eyes of His Russian-speaking Colleague 43

This article reviews the peculiarities of German corporative identity and enterprising culture on the materials of press and electronic mass media. The study of these peculiarities by students of economic specialty on German language classes increases the quality of their professional training.



N. I. Popov, V. I. Toktarova. Enhancement of Students' Training in Mathematics with the Use of Informational Technologies on the Base of Psychological and Pedagogical Back Up	49
---	----

The results of experimental work on confirmation of effectiveness of usage informational technologies in study process. The complex study system considering the principles of psychological pedagogical back up was used in the experiment.

Education and Culture

V. P. Salnikova. Ideology of Integration of Pedagogy and Culturology	56
---	----

Different aspects of culturological and pedagogic integration are analyzed in the article. In author's opinion, pedagogic interpretation of culturological ideas and deep view into culturological bases of philosophy education are needed for renovation and modernization of contemporary education. As an example of practical realization of the idea of culturological and pedagogical integration the author considers the project of student subscription in Samara.

I. F. Sibgatullina, I. I. Lushpaeva, V. V. Potapova. Psychological and Culturological Research in the Context of Regional Science and Methodic Council of the Republic of Tatarstan	59
--	----

The basic principles of the activity of Regional Science and Methodic Council of Tatarstan Republic are formulated in the article. The group of authors give the characteristics of directions for collaboration of the council and the chair of pedagogic and applied psychology of the Institution of Education Development, particularly in the research of the problem of influence of ethnic culture function on psychological development of gifted adolescents.

Innovations in Education

T. V. Nikulina. Integration Approach Realization in the Practice of Professional Education	65
---	----

The article gives characteristics of the most important stages of application of integrative approach in the practice of professional education by example of motor profile; defines the main problems of the elementary professional education.

T. S. Zhukova. The Relevant Problem of Heuristic Method Education of Students on Geometry Classes	67
--	----

The author considers the question of role of heuristic methods on Geometry classes. It is stressed, that while developing a new education conception, an attention should be given to systematization, classification and structure building of independent heuristic search, that objectively laid into definite topic of Geometry school course of basic school.

T. V. Mironova. Theoretical Aspects of Ecologic Training of Junior Schoolchildren of Special (Correctional) VIII-Type Educational Institution	70
--	----

This article is devoted to the problem of ecological education of students with special educational needs in junior classes of special (correctional) VIII-type educational institution. The author bases on the idea of necessity in enhancement of system of work on ecological education and the upbringing of such children. The special attention is given to the mail conceptual theses of ecological training of junior classes students.

Psychology of Education

N. A. Kovaleva. Study of Regularity and Phenomenology of Human Existence in the Course of Psychology	75
---	----

The necessity of modernization of traditional system of teaching Psychology in Institution of Higher Professional Education is proved in the article. The basic principle of such modernization is breaking the formalized idea about psychological reality and approaching the real life problems — is suggested to realize by studying the regularities and phenomenology of human existence. The author accentuate the investigation of subjective picture of parting as phenomenon of interpersonal communication.

R. N. Gurtovskaya. Criteria of Moral Choice of University Student	79
--	----

The importance of forming students' ability to moral choice is explained in the article. The essence of moral choice phenomenon is revealed and its criteria are suggested.

M. S. Ionova. Programming and Forecasting Development in Professional Thinking of Students of Psychology	84
---	----



The article is dedicated to one of the relevant problems of contemporary pedagogical psychology — the problem of mental actions development of future psychologists. The changes in student distribution according to types of programming and levels of forecasting in the course of experimental research are presented in the article. The given data confirm the effectiveness of stage-to-stage forming of the given components of professional thinking by the use of specially developed professional tasks and exercises.

Pedagogic Education

T. M. Chislova. The Problem of Development of Methodic Tasks in Education of Students of Mathematics in Pedagogic Institutions 89

The different approaches to interpretation and classification of methodic tasks are given in the article. The author gives his point of view on the given notion, formulates the requirements to methodic tasks system constructing and realizes the worked out theory of by the example of tasks, used in the practical classes of the course of “Theory and Method of Teaching of Mathematics”.

S. A. Baramzina. Integrative Tendencies in Defining the Content of Didactic Category “Education Tool” 95

The different approaches to the definition of “education tool” are considered in the article. The author comes to a conclusion, that in spite of different usage of this term, most of the scientists define it as a way of influence of teacher on the starting state of student’s knowledge. The given definition completely coincides with psychological and philosophic interpretation of the notion “tool”.

V. A. Vardanyan, N. V. Matveeva. System of Student Training to Form Artistic Culture of Junior Pupil 100

The article reveals scientific and methodological bases of student training to development of artistic culture of junior Students. The notion “artistic culture” is defined. The author characterizes the essence of student artistic pedagogic education system in the process of decorative and artistic and pedagogic activity.

L. R. Shafgulina. Pedagogic Conditions of Self-Actualization of Personality of Young Teacher 105

Professional self-development of young pedagogue, whose activity will determine educational development for the nearest decades, acquires these days special significance. The analysis of young teacher self-actualization peculiarities is given in the article; the pedagogic conditions, stimulating this process are experimentally proved.

P. V. Zamkin. Pedagogic Conditions of Forming Student Readiness to Pedagogic Support of Pre-School Child 110

The problem of forming of student readiness of pedagogic support of pre-school children is analyzed from the position of personal-activity and system approaches. Pedagogic conditions, promoting more effective forming of this quality are described.

Philological Education

S. A. Dubrovskaya. Peculiarities of Laugh Discourse of V. A. Zhukovsky 113

The specific of “laugh word” functioning in the creation of V. A. Zhukovsky is analyzed in the article. The influence of program arrangement of “Arzamas” literature society on “laugh word” organization peculiarities in protocols, performances and romantic creation of Zhukovsky is traced in the article. Ballad creation of Arzamas period of “the first Russian romantic” is considered as a new stage in forming a laugh area in Russian artistic text.

N. A. Oparina. Interlanguage Comparative Analyses of Subordinate Relation Types in Works of Udmurtian Writers 117

The author proves that getting the comparative analysis by children in the conditions of bilingualism lays a solid base for learning Russian and native language, develops their mental abilities. The Comparative Analysis leads by the example of syntactical bound.

Reviews, References, Information

**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА****УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru