

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 7(55) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2008

ISSN 1994–85–81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Жукова Н. М. Основные направления развития организационно-управленческой структуры высшей школы в постсоветский период.....	3
Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностного самоопределения школьников.....	12
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	22
Десятова Е. Ю., Саргакова Е. М., Шахматова О. Н. Социально-личностные компетенции студентов технических вузов: формирование и развитие.....	22
Ковтунова А. Н., Ларионова И. А. Система качества практической подготовки студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа»	29
Старикова А. Д. К вопросу об экономической образованности и компетентности в дополнительном экономическом образовании.....	35
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	42
Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал субъекта предпринимательской деятельности	42
Челнокова А. В., Дорфман Л. Я. Гендерные аспекты креативности.....	50
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	61
Шумакова К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ.....	61
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	69
Рылеева А. С. Влияние вариативной образовательной среды на процесс готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности	69
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	78
Изюрова О. С. Коллективное творческое дело как форма развития толерантности подростков в детском доме	78
ЗДОРЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	87
Глухова М. Ю., Прокопенко В. И. Повышение эффективности учебных занятий по физическому воспитанию в вузе средствами оздоровительной гимнастики	87
Рямова К. А., Розенфельд А. С. Ценностный потенциал физической культуры в развитии физических и нравственных качеств пожилых людей.....	94

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	103
Осиянова О. М. Закономерности и принципы субъектно-ориентационной концепции обучения культуре речевого общения в вузе	103
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	112
Трифопова Т. А. Создание установок в процессе развития речевого умения	112
ЮБИЛЕИ	119
Крапивина Л. А. Особенность педагогического метода писателя Владислава Крапивина.....	119
К юбилею Эвальда Фридриховича Зеера.....	128
ИНФОРМАЦИЯ.....	130
АВТОРЫ НОМЕРА	138

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева,
Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов,
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Е. В. Чубаркова, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан); Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. М. Жукова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

В статье приведены результаты исследования динамики изменений организационно-управленческой структуры высшей школы России в постсоветский период. Выявлены и проанализированы основные направления ее развития, законодательно-нормативные основы организационных преобразований и их влияние на качество подготовки специалистов. Приведены результаты эмпирического исследования программной документации по учебным предметам и дисциплинам.

In this article the results of research of dynamics of changes of organizational-administrative structure of the higher school of Russia in the post-Soviet period are given. The basic directions of its development, legislative – normative bases of organizational transformations and their influence on quality of preparation of experts are revealed and analyzed. Results of empirical research of the program documentation on subjects and the disciplines made in various high schools in a specified period are given.

В связи с распадом СССР, а вместе с ним советской системы высшего образования и отлаженной схемы ее управления в начале 1990-х гг. возникла объективная необходимость не только в создании новой законодательно-нормативной базы для проведения реформы высшего образования, но и в срочной реорганизации системы управления и организационной структуры высшей профессиональной школы.

Ведущими идеями реформы на этом этапе стали «демократические перемены в организации и управлении учебным процессом, уход от моноидеологического содержания образования, совершенствование механизмов диверсификации и дифференциации, отказ от жесткого регламентирования вузовской деятельности со стороны центральных ведомств, учет проблем регионов и отдельных учебных заведений, прекращение финансирования образования по остаточному принципу, преодоление стереотипов о приоритете физического труда над умственным и т. д.» [3].

Однако эти прогрессивные по своей сути идеи не сразу нашли воплощение в реальной практике высшей школы и реформах, проводимых в системе образования. Демократизация в этой сфере имела две противоположных тен-

денции. С одной стороны, в российской высшей школе стала осуществляться регионализация управления, направленная на перераспределение властных функций между федеральными и региональными органами управления образованием в пользу последних. А с другой – с начала 1990-х гг. активно осуществлялась концентрация вузов федерального подчинения в ведении одного центрального органа управления – Государственного комитета по высшему образованию¹.

Несмотря на централизацию управления высшей школой, часть вузов, в соответствии со сложившимися традициями, осталась в подчинении отраслевых министерств и ведомств, которые по своему усмотрению осуществляли регламентирование деятельности образовательных учреждений и процесса их реформирования. Различные темпы реформирования вузов разной подчиненности, наметившаяся тенденция проведения узковедомственных преобразований в области содержания и профилей подготовки специалистов вызвали необходимость принятия на уровне государства специальных решений и нормативно-законодательных актов, определивших долю федеральных и ведомственных норм в управлении высшими учебными заведениями, осуществлении их реформирования, государственного нормирования содержания и уровня подготовки специалистов. В этой связи была сформирована пятиуровневая структура законодательной и учебно-нормативной базы по системе высшего образования, включающая акты общегосударственного и федерального уровней, законодательство субъектов РФ, уровни документов муниципального и локального управления высшими учебными заведениями.

Существенное место здесь заняли документы, призванные определенным образом нормировать деятельность всех типов высших образовательных учреждений, в том числе и через систему госконтроля вузов. С этой целью Госкомвузом была введена обязательная государственная аккредитация профессиональных образовательных учреждений и итоговая аттестация выпускников высших учебных заведений².

¹ В 1991 г. Госкомвузу РФ, как центральному органу управления высшей школой, подчинялось 40% всех вузов, а к 1995 г. в его ведении было уже 56% [4].; 14.08.1996 г. Указом президента РФ в связи с созданием Министерства общего и профессионального образования Госкомвуз был упразднен.

² В этой связи Госкомвуз (ГКВ) издает ряд документов: постановление от 25.05.94 г. «Об утверждении Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в РФ»; постановление № 6 от 30.11.94 г. «Об утверждении Временного положения о государственной аккредитации учреждений среднего и высшего профессионального образования РФ» от 21.12.94 г. Инструктивное письмо № 30 «О порядке введения и лицензирования новых образовательных профессиональных программ высшего образования» (о дополнительных образовательных услугах, предоставляемых вузами); приказ ГКВ № 961 от 29.05.96 г. «О государственной аккредитации высшего профессионального образования РФ» 29.05.96 г. и др.

В рамках программы организационно-структурных преобразований в России первой половины 1990-х гг. в систему высшего образования стала вводиться многоуровневая подготовка кадров. Началом этого процесса считается принятие в 1992 г. Федерального закона «Об образовании», установившего (ст. № 20–25) систему подготовки специалистов различного профессионального уровня. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) закрепил юридически три ступени высшего образования и четвертый уровень послевузовской подготовки: первая ступень – неполное высшее, срок обучения 2 года; вторая ступень – базовое высшее, бакалавриат, срок обучения 4 года; третья ступень – дипломированный специалист, срок подготовки 5 лет (ранее существовавшая модель) и «магистр», со сроком подготовки 6 лет (новая модель); четвертый уровень – послевузовское профессиональное образование, предоставляет гражданам право повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования в аспирантуре, ординатуре, адъюнктуре и докторантуре, создаваемых при высших образовательных и научных учреждениях [2]. Окончательно двухуровневая модель высшего образования закреплена Указом Президента РФ В. В. Путиным в октябре 2007 г. Переход на нее будет осуществляться постепенно и завершится 1 сентября 2009 г., что, в соответствии с Болонским соглашением, будет способствовать вхождению российской высшей школы в европейское образовательное пространство.

Таким образом, действующая в нашей стране многие десятилетия схема пяти-шестилетней подготовки специалистов в вузе в 1990-е гг. дополнилась новыми программами, вариативными по содержанию и срокам обучения. Однако мнения относительно значимости диверсификации программ для высшей школы и в обществе, и в самой системе образования полярно разделились.

С точки зрения сторонников перехода высшей школы на многоуровневую модель, диверсификация программ не разрушила, а дополнила традиционную для России образовательную систему, став реальным механизмом демократизации системы высшего образования. В качестве позитивных последствий введения многоуровневой модели ВПО в России называются следующие позиции: двухуровневая система позволит повысить эффективность использования бюджетных средств; привлечь работодателей к финансированию подготовки кадров, причем на второй ступени – магистратуре; дать возможность студентам продолжить обучение в любом европейском вузе и легче устроиться на работу; решить проблему с переизбытком на рынке труда специалистов, которые при увеличивающемся в РФ спросе на квалифицированные кадры не котируются, так как слабо представляют себе, что должен уметь современный офисный или производственный служащий [1].

Противники организационно-структурного нововведения в высшей школе подвергли критике разночтения в определении уровней и ступеней высшего образования, данные в разных законодательных и нормативных актах, в первую очередь в законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», других нормативных и учебно-программных документах. В качестве аргументов против диверсификации программ приводились примеры содержательной нестыковки уровней образования, снижения фундаментальной теоретической составляющей в содержании образования специалистов разного уровня при одновременном ухудшении их практической подготовки. Это, по мнению оппонентов многоуровневой модели, существенно ухудшает качество высшего образования, приводит к утрате традиций и высокого международного статуса российской высшей школы. Представителями этой группы высказывались и высказываются до сих пор как категоричные мнения о ее полной неприемлемости для отечественной высшей школы, так и осторожные предупреждения о преждевременности ее введения в России. Последнее связывается, в частности, с отсутствием правового статуса лиц, получающих дипломы бакалавра и магистра, их взаимоотношений с государственными органами, предприятиями (организациями) профессиональной сферы в решении производственных, социально-бытовых и других вопросов.

Еще одним признаком коренных перемен в организационно-управленческой структуре системы образования в исследуемый период явилось создание негосударственных вузов, статус которых законодательно был определен в Конституции РФ и федеральных законах. Нормативно под негосударственными вузами на момент их появления понимали образовательные учреждения, созданные в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством РФ для некоммерческих организаций, и управляемые частными лицами, коммерческими и общественными организациями [2]. В большинстве исследований этого нового для отечественной высшей школы явления (А. П. Березовский, В. Н. Вениаминов, Н. С. Голубкова, О. И. Ильинский, С. И. Плаксий, В. М. Рамзаев, И. А. Расторопшина, В. А. Солоницин, О. К. Тулякова и др.) понятие *негосударственный вуз* определяется как *относительно свободная некоммерческая предпринимательская самофинансируемая и самоуправляемая организация, предоставляющая потребителям платные образовательные услуги на договорной основе*. В литературных источниках, исследовательских работах и практике высшего образования наряду с использованием термина «негосударственные вузы» относительно подобных образовательных учреждений применяются также названия «платные», «некоммерческие» или, напротив, «коммерческие высшие учебные заведения». Использование различных терминов для обозначения данного типа вузов связано с правовыми, педагогическими, орга-

низационно-управленческими и другими противоречиями, выработавшими данным сектором высшей школы, государством и обществом. С одной стороны, «негосударственные вузы», не получая финансовой поддержки государства, вели и ведут подготовку специалистов (или бакалавров, или магистров) на коммерческой основе и являются самоуправляемыми организациями. Но, с другой стороны, с середины 1990-х гг. они осуществляют свою образовательную деятельность только на основе государственной аккредитации и аттестации, по Государственным образовательным стандартам ВПО. То есть, по сути, выполняют госзаказ за счет средств населения и благодаря специфической самоуправляющей структуре.

Процесс создания негосударственных вузов сразу после принятия законодательных основ набрал стремительные темпы. Причем, по данным Института статистических исследований и экономики знаний, «особенно высокий, почти экспоненциальный рост числа таких вузов наблюдался в период с 1995 по 2000 г. В дальнейшем темпы роста снизились, а в период с 2004 по 2006 г. не появилось ни одного нового негосударственного вуза» [6]. Число студентов в указанный период в секторе негосударственного высшего образования увеличилось в 14 раз, тогда как в государственной системе высшего образования – только в 2,3 раза. К 2006 г. 45% всех вузов России составляли негосударственные, в которых обучалось 1, 4 млн студентов, т. е. 14% общего контингента. В 2006 г. 352 негосударственных высших образовательных учреждения подготовили выпускников по 28 направлениям бакалавриата и 62 специальностям. Причем 36% из их числа составили юристы, 30% – специалисты в области финансов, кредита, бухучета и аудита, 26% – менеджмента организаций, остальной процент приходится на выпускников других специальностей [1; 5].

Негосударственные учебные заведения, созданные в первой половине 1990-х гг., – это, как правило, академии и университеты менеджмента, маркетинга и бизнеса, высшие экономические, коммерческие колледжи, институты защиты предпринимательства и коммерческой безопасности, экономики, банковского дела, права. Создание учебных заведений этой направленности отвечало потребностям общества в связи с вхождением России в рыночную экономику, но при этом создавало перекосы в квалификационной структуре подготавливаемых для народного хозяйства специалистов. Это привело уже в конце 1990-х гг. к перенасыщенности рынка специалистов кадрами перечисленных выше направлений профессиональной деятельности, особенно в сфере экономики и права. Причем как качество подготовки значительного числа этих специалистов, так и документы, выданные выпускникам негосударственными образовательными учреждениями (не имевшими статуса государственными образовательными учреждениями), не позволяли им конкурировать на рынке труда с выпускниками государственных вузов.

Так, согласно официальной статистике, в 1996 г. (год первого в РФ выпуска бакалавров) из 20 380 дипломов бакалавра, полученных выпускниками вузов, только 461 документ (2,3%) был государственного образца. В 2000 г. число госдипломов, полученных бакалаврами, возросло более чем в 10 раз и составляло 27,6% (всего было выдано 70 948 документов об окончании бакалавриата, и только 19 588 – гособразца), в 2003 г. уже 51,6% выпускников-бакалавров имели государственные дипломы [5].

Это незамедлительно сказывалось на качестве высшего образования в целом и привело к девальвации его статуса в обществе. По оценке ученых Института статистических исследований и экономики знаний ГУ ВШЭ, в 1990-е и начале 2000-х гг. увеличение числа выпускников с дипломами юридических и экономических факультетов, не обеспеченными соответствующим уровнем подготовки, привело не к подрыву кредитной системы стратификации, а к сильной дифференциации дипломов. Роль критерия стратификации стал выполнять не факт «наличия / отсутствия» у специалиста диплома о высшем образовании, а рейтинг выдавшего его учебного заведения.

Показательны в этом смысле следующие данные: в 1990 г. в РФ специалистов с высшим образованием в области экономики и управления было всего 14%, в гуманитарно-социальной сфере – 12%, а в 2003 г. их стало 30% и 21% соответственно. На этом фоне относительная доля специалистов с высшим техническим образованием за указанный период уменьшилась в 2 раза, а их абсолютное число осталось на уровне 1990 г., тогда как абсолютное число экономистов увеличилось в 6 раз (в эти показатели вошли данные и по выпускникам госвузов) [5].

Как известно, одним из критериев оценки потенциала вуза по обеспечению качества подготовки специалистов является состояние учебно-программной документации. Проведенный нами анализ программ учебных предметов, разработанных в различных негосударственных вузах в исследуемый период, позволил сделать вывод о том, что на этапе зарождения негосударственного сектора высшей школы качество учебно-программной документации было очень низким. Наиболее неблагоприятным было состояние учебно-программной документации в 1990-е гг. по предметам, «нетрадиционным» для структуры содержания отечественного высшего образования. Это предметы и дисциплины, включенные в учебные планы подготовки специалистов в области экономики, права, менеджмента как по аналогии с зарубежными образовательными программами по схожим специальностям, так и исходя из местных интересов разработчиков содержания образования в конкретном негосударственном вузе. Новыми в содержании подготовки специалистов в вузах были, например, такие предметы, как «Финансовая среда, предпринимательство и предпринимательские риски», «Этика бизнеса», «Финансовый менеджмент», «Обработка графических изображений, трюки и эффекты», «Философия успеха», «Психология предпринимательского риска» и др.

Содержание этих дисциплин и методика их преподавания определялись составителями учебных планов и программ в каждом учебном заведении на основе собственных представлений об их дидактических целях, структуре содержания, а также с учетом зарубежных аналогов программ или переводных изданий учебников и научно-популярных брошюр в соответствующих областях знаний. Поэтому программы созвучных по названию курсов в разных вузах отличались как по структуре, так и по качеству раскрытия разделов. В большинстве своем эти программы включали: краткий перечень тем для изучения (в табличной или текстовой форме), вопросы для подготовки к зачету или экзамену, учебные задания для самостоятельной работы, объем которой, как правило, значительно превышал учебное время, отведенное на аудиторские занятия. Немногим лучше была ситуация с дисциплинами, вошедшими в содержание обучения студентов негосударственных вузов по аналогии с государственными учебными планами (ряд общепрофессиональных, естественнонаучных и специальных предметов по отдельным направлениям подготовки). Структура программ таких предметов заимствовались из аналогов государственных вузов, но качество их составления существенно ухудшилось по сравнению с первоисточниками – примерными и рабочими программами соответствующих предметов и дисциплин в госвузах. С одной стороны, это было связано со значительным уменьшением объема учебного времени на освоение естественнонаучных и общепрофессиональных предметов в условиях коммерческих вузов, сокращением форм аудиторной работы (в первую очередь лабораторных и практических занятий), отсутствием у преобладающего числа негосударственных вузов собственной учебно-материальной и методической базы и, в связи с этим, заменой практического обучения в лабораториях на освоение учебников или различных методических разработок. С другой стороны, на первом этапе становления этого сектора высшей школы не существовало механизма регулирования процесса отбора и построения содержания образования, контроля качества подготовки будущих специалистов, в том числе и на уровне учебных предметов.

Этот механизм стал складываться только благодаря введению государственных стандартов высшего образования. В соответствии с постановлением Правительства РФ № 940 от 12.08. 1994 г. «...положения государственного стандарта подлежали обязательному применению всеми образовательными учреждениями, расположенными на территории Российской Федерации и аккредитованными федеральным (центральным) государственным органом управления высшим образованием в качестве учебных заведений» (ГОС ВПО, п. 1.2). Это постановление, естественно, касалось и негосударственных вузов. Однако вплоть до 2000-х гг. только около трети таких учебных заведений имели государственную аккредитацию, а органы управления образованием, в связи со значительно выросшим числом вузов в стране, открывшимися спе-

специальностями и специализациями, реально могли осуществлять контроль образовательной деятельности преимущественно государственных и уже аккредитованных негосударственных образовательных учреждений¹.

Необходимо отметить, что качество учебно-программной документации в негосударственных вузах (как, впрочем, и в государственной высшей школе) ощутимо улучшилось только в начале 2000-х гг., в связи с разработкой второго поколения ГОС ВПО, ужесточением требований по государственной аккредитации и лицензированию вузов. Министерством общего и профессионального образования (позже Минобрнауки РФ) издан ряд приказов, инструктивных писем и других нормативных актов по вопросам аккредитации образовательных учреждений, контроля качества подготовки специалистов, разработки учебно-программной документации по специальностям и учебно-методического обеспечения по предметам².

На наш взгляд, значительный потенциал в развитии негосударственного сектора высшего образования связан с обновлением структуры ВПО, переходом высшей школы на двухуровневую систему подготовки кадров с широким спектром форм обучения (очной, вечерней, заочной, экстерната, дистанционного обучения и др.), введением государственных именных финансовых обязательств. Негосударственные вузы могут успешно выполнять государственный заказ по реализации этих направлений модернизации высшего образования, особенно при подготовке бакалавров в гуманитарных, социально-экономических сферах деятельности и магистров в соответствующих областях научного знания. Заметим, что в международной практике коммерческие образовательные учреждения рассматриваются как прибыльные организации (позволяющие получить прибыль учредителям и работникам учебных заведений), безвозмездно финансируемые из национального и местного бюджетов, а также из средств их учредителей.

Показательным в реформировании организационной структуры высшей школы было появление системы платных образовательных услуг и экстерната, разрешенных в высшей школе с 1993/94 уч. г. Стоит отметить, что в год введения экстерната эту форму обучения избрали 6,1 тыс. студентов, в 1995/96 уч. г. их число составило 7, 5 тыс. человек, в 2000 г. – 52, 2 тыс.,

¹ В 1994 г. из 500 негосударственных учебных заведений высшего профессионального образования 157 имели гослицензию на право ведения образовательной деятельности, в 2001 г. была аккредитована только одна треть таких учебных заведений (причем 7% из их числа имели статус университетов и академий), в 2005 г. уже 77% негосударственных вузов имели государственную аккредитацию, а в 2006 г. эта цифра приблизилась к 85% [6]. В 2000-е гг. госаккредитацию не прошли в основном многочисленные филиалы негосударственных вузов, открытые в различных регионах России в начале XXI в. Кстати сказать, такая ситуация характерна и для значительного числа периферийных филиалов госвузов.

² В перечне одиннадцати показателей государственной аккредитации, установленных приказом Минобрнауки РФ (№ 1965 от 20.05.2000 г.), первым стоит показатель по выполнению вузами требований к минимуму содержания подготовки специалиста, структуре учебных планов и программ предметов.

а в 2005 уч. г. – уже 146, 5 тыс. человек¹. Причем к 2005 г. в системе высшего образования более четверти всех студентов обучались на платной основе, из них 12,5% составляли «студенты-платники» государственных вузов. Платные образовательные услуги в начале 1990-х гг. были лишь одним из направлений деятельности вузов по привлечению внебюджетных средств для «выживания». В вузах в исследуемый период были созданы различные хозрасчетные и коммерческие структуры: малые предприятия, кооперативы, совместные предприятия, коммерческие банки, биржи и др. Через эти структуры осуществлялись различные виды деятельности вузов: учебная (эта сфера стала называться образовательными услугами), научно-исследовательская, опытно-конструкторская, научно-методическая, производственная (выпуск товаров народного потребления, ремонтно-строительные работы и др.), хозяйственная (сдача в аренду помещений и оборудования), посредническая и др. Внебюджетные средства вузов в этот период составляли примерно четвертую-пятую часть бюджетных ассигнований. В целом это направление реформирования высшей школы первой половины 1990-х гг., существенно изменившее функционирование вуза как субъекта рыночных отношений, получило название *коммерциализации вузов*. Ее цель состояла в адаптации высшей школы к рыночным условиям посредством создания рынка образовательных услуг.

Трансформация организационной структуры системы высшего образования СССР в первой половине 1990-х гг. происходила, в том числе, и через изменение статуса многих вузов. В период экономического спада 1990-х гг. стало массовым стремление «институтов» к повышению своего статуса путем перехода в разряд «университетов». Во многом это связывают со стратегической политикой вузов по «выживанию», поскольку за повышением статуса вуза следовало увеличение финансирования. В итоге традиционная советская иерархия вузов в организационной структуре системы высшего образования оказалась сломанной. Значительная часть сегодняшних «неклассических» университетов – это бывшие педагогические, технические и другие институты, получившие свой статус в 1993–1996 гг.

Наряду с изменением статуса многих вузов произошло расширение их внутренней организационной структуры. В конце 1990-х гг. на их базе в небольших городах на периферии России были созданы многочисленные филиалы, которые уже в начале 2000-х гг. по результатам государственной аккредитации и лицензирования были закрыты как не обеспечивающие качество высшего образования.

В заключение следует отметить, что изменения в организационной структуре высшей школы в постсоветский период происходили как на основе администрирования, принятия централизованных управленческих решений

¹ Положение об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях РФ утверждено приказом Министерства общего и профессионального образования (№ 2033) в октябре 1997 г.

по социально-экономическому реформированию общества и системы образования, объективно сложившихся условий перехода высшей школы в сферу рыночных отношений, так и под влиянием внутренних потребностей системы в демократизации, предполагающей возможность создания вариативных программ подготовки специалистов, гибких технологий обучения, авторских методик в преподавании учебных предметов и дисциплин и т. п.

В перспективе развития организационно-управленческой структуры высшего образования ведущей тенденцией станет переход (на добровольной основе) государственных вузов в статус автономности, сокращение числа негосударственных вузов и вхождение их части в наиболее сильные государственные и негосударственные высшие образовательные учреждения, переориентация их образовательной деятельности на переподготовку и повышение квалификации кадров, образование взрослого населения.

Литература

1. Агранова М. Лавры бакалавра и магия магистра [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.rosgazeta.ru.
2. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ. – М., 1996. – 66 с.
3. Концептуальные вопросы развития высшего образования / Под ред. Б. Б. Косова. – М.: Изд-во НИИВО АПН, 1991. – С. 39.
4. Кинелев В. Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 328 с.
5. Статистические данные по системе образования: Материалы коллегии Минобрнауки России по итогам деятельности в 2000 г. // М-во образования РФ. – М., 2001. – 31 с.
6. Образование в Российской Федерации: Статист. сб. – М.: ГУ ВШЭ, Ин-т статистических исслед. и экономики знаний, 2003, 2004.

**И. Ф. Исаев,
В. Н. Кормакова**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлена концепция профессионально-личностного самоопределения школьников. Раскрывается сущность данного вида самоопределения как поиск способа жизнедеятельности на основе проектирования стратегии жизни. Показано, каким образом школьники создают и творчески осваивают систему профессионально значимых ценностей в разно-

образных видах деятельности. Определяется структура профессионально-личностного самоопределения школьников – содержание аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов, рассматриваются тенденции, влияющие на выбор стратегии поведения и деятельности школьников по профессионально-личностному самоопределению.

The article presents the conception of professional and personal self – determination of school students. The essence of professional and personal self – determination is disclosed as a search of manner of activity by planning the strategy of life. It is shown that during professional and personal self – determination school students not only create and master the system of professional significant values in various kinds of activity. The paper determines the structure of professional and personal self – determination of school students, reveals the content of axiological, technological and personal and creative components, dwells on tendencies, determining the strategy of behaviour and activity of school students.

Одним из судьбоносных в жизни каждого человека является вопрос о поиске, выборе и овладении профессией, который весьма актуален, прежде всего, для старшеклассников, оканчивающих школу и вступающих в самостоятельную трудовую жизнь. В настоящее время проблема самоопределения выступает особенно рельефно, поскольку сегодняшним школьникам придется решать сложные и ответственные задачи создания новой системы профессионально значимых ценностей и идеалов, формирования новой профессиональной структуры общества.

Однако в современном обществе пока достаточно неустойчивы складывающиеся системы жизненных смыслов, базовых ценностей, нравственных и других идеалов, поэтому одна из главных целей образования – формирование у школьников потребности в позитивном самоизменении, что обуславливает в дальнейшем самоопределение их в жизни и профессии, способствует саморазвитию, проектированию собственных жизненных стратегий и деятельности. В связи со сказанным исследование профессионально-личностного самоопределения школьников представляет значительный интерес.

Между тем широко развернувшееся в последние годы обсуждение состояния и перспектив развития российского образования практически не затрагивает этой важной проблемы. Научные исследования по самоопределению личности хотя и многочисленны, но недостаточно систематизированы. Отсутствие целостной теории профессионально-личностного самоопределения школьников сдерживает развитие его основных функций.

Ведущим методологическим ориентиром нашего исследования избран личностно-развивающий подход, который позволяет

- раскрыть единство аксиологического, технологического и личностно-творческого аспектов;
- рассматривать человека как высшую ценность общественного развития;
- понять объект и условия, механизм и движущие силы, генезис и динамику профессионально-личностного самоопределения школьника.

На уровне конкретной методологии основными принципами исследования стали единство системного, целостного и деятельностного подходов, единство личности, деятельности и самосознания, единство теоретического и эмпирического.

В настоящее время накопленный эмпирический опыт, имеющаяся теоретическая база исследования (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, М. Е. Борисова, М. Р. Гинзбург, С. А. Иванушкина, Г. В. Иванченко, С. А. Калашникова, Л. М. Карнозова, Е. А. Климов, Т. Б. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, О. В. Овчинникова, А. К. Осницкий, А. В. Петровский, Ю. П. Поваренков, В. А. Поляков, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин, А. А. Туровский, М. Г. Угарова, Д. И. Фельдштейн, С. Н. Чистякова и др.) создают объективные предпосылки для разработки концепции профессионально-личностного самоопределения школьников, позволяют обосновать теоретические основы построения модели исследуемого явления, а также выявить тенденции, принципы и психолого-педагогические условия данного феномена.

Концептуальной основой нашего понимания самоопределения является положение о преобразующей, житнетворческой роли его субъекта. Творческому формированию, переосмыслению и преобразованию подвергаются не только окружающая среда, виды деятельности, профессии, но и сама личность.

Анализ методологических подходов позволил определить в качестве ведущей идеи концепции исследования профессионально-личностного самоопределения субъектное развитие личности, единство личностного и профессионального самоопределения. Факторы самоопределения – внутренняя среда личности, ее активность, потребность в творческой самореализации, которая предполагает сбалансированное и гармоничное самоосуществление творческой сущности личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие ее потенциалов. Подлинное самоопределение достигается только тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив личностного роста.

Профессионально-личностное самоопределение школьников рассматривались нами с учетом опыта деятельности общеобразовательных учреждений и их социальных партнеров, раскрывающего особенности организации и содержания педагогического взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Согласно избранному личностно-развивающему подходу, позволяющему выявить закономерные связи и отношения изучаемого явления, мы выделили основные направления исследования профессионально-личностного самоопределения школьников: содержательное, динамическое и институциональное. Указанные направления в индивидуальном жизненном пути личности тесно взаимосвязаны между собой. Вместе с тем, в сугубо аналитических целях, вполне правомерно поэтапное обращение к каждому из них и, прежде всего,

к содержательной, концептуальной разработке представлений о профессионально-личностном самоопределении школьника.

Исследование проводилось в системе общефилософских категорий общего, особенного, отдельного и единичного. Был построен субординированный ряд понятий «самоопределение – профессиональное самоопределение – личностное самоопределение – профессионально-личностное самоопределение». Сущность профессионально-личностного самоопределения конкретизировалась понятиями «способ жизнедеятельности», «профессионально значимые ценности», «жизненные и личностные смыслы», «жизненная стратегия».

Объяснение феномена профессионально-личностного самоопределения позволило представить его как поиск способа жизнедеятельности и саморазвития личности, выбор системы ценностных ориентаций, условие и предпосылку развития профессионально-ориентированного самосознания, проектирования жизненных стратегий, выработки представлений о будущем.

В построении модели профессионально-личностного самоопределения мы исходили из следующих методологических посылок:

- универсальная характеристика самоопределения личности проявляется в его разных видах (профессиональное, личностное, жизненное и т. д.);
- системное образование избирательно взаимодействует с социальной средой ребенка и обладает интегративными свойствами целого;
- особенности профессионально-личностного самоопределения обуславливаются индивидуальными, творческими и возрастными характеристиками, жизненным опытом личности.

Самоопределение является обобщенным, интегральным феноменом, включающим активность личности в обозначении своей позиции в системе социальных отношений, проектированию стратегии жизни, целей и направлений саморазвития.

Профессионально-личностное самоопределение как относительно самостоятельный феномен имеет свои функции, среди которых основные – познание реальностей жизни; формирование отношения к объектам и субъектам профессиональной деятельности, социально-экономическим явлениям; регулирование собственного поведения, деятельности, активности. Профессионально-личностное самоопределение выполняет также развивающую и воспитательную функции. В контексте нашего исследования воспитание является важнейшим фактором личностного и профессионального самоопределения школьников, становления их как субъектов саморазвития, а воспитательная функция направлена на формирование профессионально значимых качеств личности учащегося, его системы ценностей и идеалов, соответствующих образу будущей профессии. Целенаправленное воспитание способствует также развитию творческого мышления, становлению профессионально ориентированного сознания и самосознания, являющихся частью мировоззрения школьника.

Рассмотрение профессионально-личностного самоопределения как целостной системы позволило выявить особенности ее детерминации, которая определяет своеобразие процессов на каждом этапе самоопределения. Компоненты системы (образы, ценности, технологии, профессионально значимые качества личности) могут выступать в качестве детерминант ее развития в целом и выполнять на разных этапах самоопределения либо подчиненную, либо ведущую функции. Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением); по мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Наше исследование показало, что профессиональное самоопределение школьника детерминируется разными противоречиями: между профессиональными планами и возможностями их осуществления; между жизненными и профессиональными планами и их исполнением; между желаниями школьника и общественной необходимостью; но, главным образом, противоречием между требованиями профессиональной деятельности, с одной стороны, и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности, определенным жизненным опытом – с другой. Анализ и разрешение личностных противоречий объясняют природу и механизмы активности школьника в разнообразных видах деятельности, направленной на самоопределение в мире профессий, формирование «Я-концепции», наполненной системой жизненных и профессионально значимых ценностей, смыслов, ожиданий и притязаний.

Структурные компоненты профессионально-личностного самоопределения отражают многообразие внешних и внутренних связей и отношений, ценностных ориентаций и способов проектирования жизненных стратегий личности в процессе самоопределения. К структурным компонентам мы относим аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент представляет собой совокупность относительно устойчивых жизненных и профессионально значимых ценностей личности, овладевая которыми школьник делает их личностно значимыми. Субъективное восприятие и присвоение этих ценностей учащимся определяются богатством его личности, возрастными особенностями, развитым самосознанием, наличием «Я-концепции» и отражают, таким образом, внутренний мир, образуя систему ценностных ориентаций.

В процессе учебно-познавательной и трудовой деятельности школьник актуализирует лишь те ценности, которые приобретают для него личностный и профессионально значимый смысл. На этой основе в сознании формируется «Я-профессиональное» как совокупность целей, идей, установок, связанные с ними пе-

реживания, убеждения. На уровне личности эти ценности представляют собой сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность личности. Преобразуя общественные и профессионально значимые ценности, личность строит собственную систему ценностей, элементы которой приобретают вид аксиологических функций. В числе таких функций нами выделены концепция формирования личности школьника как будущего специалиста, в частности представление о себе как о будущем профессионале; концепция деятельности, в частности значение и применение знаний и умений в жизни и в профессиональной деятельности. Интегративной аксиологической функцией, объединяющей все другие, является индивидуальную концепцию смысла профессионально-личностного самоопределения как стратегию жизни и деятельности школьника.

Технологический компонент определен нами на основе понятия «задача деятельности» как единицы анализа самоопределения. Результатом деятельности может быть решение разного рода задач, которые ставятся самим субъектом в деятельности (К. А. Абульханова-Славская). Решение этих задач предполагает реализацию индивидуальных возможностей школьника, а ее процесс образует технологию учебно-познавательной и трудовой деятельности как компонента, раскрывающего способ существования и функционирования профессионально-личностного самоопределения. С этой точки зрения самоопределение рассматривается нами в качестве процесса принятия и решения профессионально значимой задачи, в рамках которой формулируются требования, предъявляемые школьнику как к будущему профессионалу, которые конкретизируются в форме нормативно и лично одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня качества и надежности профессионально ориентированной деятельности.

Регуляция профессионально-личностного самоопределения зависит от степени принятия школьником самоопределения как задачи понимания его роли в жизни, наличия определенных профессионально значимых качеств, что сопровождается профессиональной индивидуализацией, к основным феноменам которой мы относим индивидуальный способ и индивидуальный стиль деятельности и самоопределения в целом, а также процессы развития и саморазвития в ходе профессионально-личностного самоопределения. Степень принятия самоопределения как задачи деятельности существенно зависит от того места, которое оно занимает в структуре жизненных и профессионально-значимых ценностей школьника. Соотношение здесь может быть самым различным: от полного совпадения (вся жизнь в работе) до полного неприятия самоопределения как социально одобряемой формы жизнеосуществления. Задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий, характеризующих конкретные виды учебно-познавательной и трудовой деятельности школьников.

Ценности и технологии наполняются личностным смыслом лишь в процессе творческих исканий и практической реализации. В этой логике мы рассматриваем *личностно-творческий компонент* профессионально-личностного самоопределения школьника. Важнейшей предпосылкой творческой деятельности является способность выделять свое «Я-профессиональное» из окружающей действительности, рефлексировать свои действия и мысли. Школьник как субъект творчества сопоставляет свои цели, способы их достижения с нормами и ценностями, которые были присвоены им и благодаря которым он стал творческой личностью.

Творческий характер учебно-познавательной и трудовой деятельности обуславливает особый стиль мышления, вызывает сложный синтез психических сфер личности школьника – познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной. Способность к творческому мышлению обеспечивает школьнику активное преобразование поступающей извне информации, а развитое творческое мышление преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального жизненного опыта и помогает приобрести личностный смысл самоопределения. Это дает возможность школьнику не только познавать единичные явления профессиональной реальности, но и осваивать, развивать их, становиться субъектом профессионально-ориентированной практической деятельности.

Личностные особенности и творчество проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации школьника. В ходе исследования нам удалось подтвердить гипотезу о существовании двух моделей профессионально-личностного самоопределения: *пассивной* (адаптивной) и *активной* (творческой). Суть пассивной модели профессионально-личностного самоопределения заключается в том, что школьник ориентируется, в основном, на заданные извне нормативные требования и на их выполнение. В рамках второй модели учащийся выходит за рамки требований, поднимается над ситуацией самоопределения и превращает свой труд в объект творческого практического преобразования. Необходимо отметить, что и на стадии адаптивного профессионального самоопределения личность не остается пассивной в полном смысле этого слова. Так, экспериментально установлено, что школьники отражают ситуацию самоопределения на двух уровнях – когнитивном и регулятивном. В состав когнитивной модели ситуации включается вся известная и доступная школьнику информация, а в состав регулятивной – только та, которая необходима для решения конкретных личностно и профессионально значимых задач. Формирование двух уровней отражения ситуации является необходимой предпосылкой для дальнейшего творческого самоопределения школьника в профессии.

На основе приведенной системы компонентов профессионально-личностного самоопределения нами была разработана программа эмпирического

исследования. Его результаты позволили выявить наиболее значимые взаимосвязи компонентов, их иерархию и сформулировать положения о механизмах профессионально-личностного самоопределения школьников.

Объектом профессионального самоопределения и формой реализации творческого потенциала школьника являются *интегральные характеристики* его личности: профессионально-личностная направленность, профессиональная компетентность, эмоциональная гибкость. Каждая интегральная характеристика представляет определенное сочетание профессионально значимых личностных качеств, важных для успешного применения в рамках конкретной профессии.

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности школьника являются осознание им необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания. С нашей точки зрения, самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, когда происходит осознание себя в социуме и осознание своих способностей и возможностей. Осознание школьником своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионально-личностного самоопределения является необходимость ощущать свободу, с одной стороны, и ответственность за все, что происходит и произойдет, – с другой. Однако реально осознают для себя проблему самоопределения лишь около половины (46%) опрошенных старшеклассников.

Школьник с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы своего эмпирического Я, что создает условия для проявления в сознании и деятельности его творческого Я. Таким образом, вектором профессионального самоопределения школьника выступает «творческое Я» его личности. Между тем результаты оценки личностных качеств выпускников общеобразовательных школ показывают, что творчество занимает среди них только срединное положение (ранговое место 5 из 10), что свидетельствует о невысоком уровне сформированности этого важного для профессионального самоопределения качества личности.

Нами выявлено, что формирование Я-концепции и самосознания зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального «образа профессии», соотношение которых определяет требование школьника к себе. Образ будущей профессии – достаточно сложное образование, включающее когнитивные, содержательные, эмоциональные и оценочные компоненты, соответствие между которыми делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям школьника, иначе в его самосознании накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проб-

лем, их игнорирование и т. д. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что школьник остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Комплекс диагностических методик позволил нам определить содержание профессионально-личностного самоопределения. Содержательные компоненты самоопределения могут быть разделены на две группы:

- 1) результативные элементы самоопределения (представляют результат самоопределения личности школьника на определенном этапе жизни);
- 2) процессуальные элементы самоопределения (описывают основное содержание поиска школьником своего способа жизнедеятельности).

Основными результативными элементами профессионально-личностного самоопределения выступают осознаваемые школьником в жизненной перспективе принципы и смыслы, ценности и идеалы, мотивы и интересы, цели и этапы жизни, собственные способности, мечты, притязания, ожидания и возможности, которые имеют конкретное количественное и качественное выражение. Сюда мы относим также мировоззрение личности, образ профессии и отношение к нему, самосознание, образ Я, представление о себе, Я-концепцию, профессиональную идентичность, профессиональную направленность личности.

К процессуальным компонентам самоопределения мы причисляем жизненную стратегию, стиль жизни, образ жизни, жизненную позицию. Частными процессуальными характеристиками, по нашему мнению, являются способности достижения профессионально значимых для личности целей, представления о необходимых для этого уровнях активности личности, отношение к получаемой информации, правила принятия решений и др.

Проведенный общетеоретический анализ позволяет сформулировать рабочее определение профессионально-личностного самоопределения школьников: это поиск способа жизнедеятельности на основе проектирования стратегии жизни в соответствии с собственной системой жизненных смыслов и принципов, профессионально значимых ценностей и идеалов, который максимально отвечает особенностям личности, возможностям и способностям, ожиданиям и притязаниям, в процессе которого развивается и проявляется субъектная активность личности школьника в различных ее формах: деятельности, поведении, общении, взаимодействии.

Обосновав сущность и содержание профессионально-личностного самоопределения, проанализировав основные противоречия его функционирования, мы установили причинно-следственные связи и зависимости – ведущие *тенденции*, определяющие стратегию деятельности школьника по профессионально-личностному самоопределению. Среди них необходимо выделить зависимость самоопределения от степени развития свободы личности, ее творческой самореализации в учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Профессионально-личностное самоопределение выступает не только как результат свободы личности школьника, но и как ее предпосылка, как необходимая основа развития способности личности ставить цели деятельности в соответствии со своим свободным намерением.

Тенденция ценностного обуславливания профессионально-личностного самоопределения находит свое отражение в принципе ценностно-смысловой рациональности самоопределения, согласно которому школьник считает разумным принимать решения и поступать в соответствии с наиболее значимыми для него жизненными и профессионально значимыми ценностями, смыслами, идеалами, целями и принципами.

Тенденция гуманистической направленности профессионально-личностного самоопределения школьников раскрывает зависимость профессионально-личностного самоопределения от степени его обращенности к личности ученика, ориентации на личностный компонент обучения школьников. Выявленные тенденции стимулируют необходимость пересмотра профильной подготовки школьников с учетом принципов единства системного и личностно-деятельностного подходов, личностного самосовершенствования.

Для выяснения психолого-педагогических условий потребовалась разработка комплексной методики определения уровней профессионально-личностного самоопределения школьников. Условно были выделены адаптивный, репродуктивный, эвристический уровни и соответствующие им группы школьников.

Разработанная нами концепция позволяет решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией профессионально-личностного самоопределения школьников, а также строить инновационные проекты общего и профильного образования в общеобразовательной школе. Задача педагога состоит в том, чтобы дать школьнику педагогические средства разрешения его личностных проблем, связанных с профессиональным самоопределением; обеспечить условия, стимулирующие саморазвитие школьника, формирующие ответственность за свой профессиональный выбор; помочь школьнику увидеть и осознать проблемы, очертить зону возможных действий для разрешения этих проблем, наметить реальные шаги к успеху.

Литература

1. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность: Учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М., 1996.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // *Вопр. психол.* – 1997. – № 4.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж, 1996.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Е. Ю. Десятова,
Е. М. Сартакова,
О. Н. Шахматова**

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ

В статье раскрывается содержание социально-личностных компетенций, условия их формирования и развития: применение развивающих технологий и коллективных форм обучения; обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса и усиление междисциплинарных связей; проведение занятий, направленных на самопознание, саморазвитие, развитие коммуникативных качеств; стимуляция профессионального и делового общения. Приведены результаты исследования по формированию и развитию социально-личностных компетенций студентов филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Снежинске.

In this article the contents of social – personal competence, conditions of their formation and development are disclosed: application of developing technologies and collective forms of training; maintenance of a social – professional orientation of educational process and amplification of interdisciplinary communications; realization of the occupations directed on self-knowledge, self-development, development of communicative qualities; stimulation of professional and business dialogue. Results of research on formation and development of social – personal competence of students of branch GOU VPO «South-Ural state university» in Snezhinsk are given.

Современное общество и экономика заинтересованы в специалистах, обладающих обширными знаниями и коммуникабельностью; умеющих работать в команде; отличающихся мобильностью, адаптивностью к изменяющимся социальным и экономическим условиям; имеющих высокую мотивацию к работе и самообучению [2]. Эта потребность влечет за собой модернизацию системы образования на основе компетентного подхода. Критерием оценки качества результата обучения выступают компетентности и компетенции. Под компетентностями понимают «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [4, с. 67], под компетенциями – «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4, с. 69].

Актуальность определения условий успешного формирования и развития компетенций у студентов на научно-методическом уровне связана с потребностью в дальнейшем поиске эффективных технологий обучения и разра-

ботке методического обеспечения современных образовательных технологий. На психолого-педагогическом уровне – важностью развития личности студента, отдельных личностных качеств (коммуникабельность, адаптивность, толерантность и др.) и необходимостью перевода их в систему навыков и умений, обеспечивающих успех в будущей профессиональной деятельности.

Из широкого спектра компетенций выделяются базовые, обеспечивающие продуктивность различных видов деятельности. Совет Европы (1996 г., Берн) отметил пять базовых компетенций: политическую и социальную, межкультурную, коммуникативную, информационную, персональную. В проекте TUNING обозначены категории инструментальных, межличностных и системных компетенций [11, с. 32]. Проект ГОС ВПО третьего поколения определяет компетенции ценностно-смысловой ориентации, сферы личной и общественной экологической безопасности, самостоятельной познавательной деятельности, социального взаимодействия и политико-правовые компетенции. И. А. Зимняя называет следующие компетенции: относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения; социальному взаимодействию человека и социальной сферы; деятельности человека [8, с. 23].

На основании теоретического анализа литературы мы выделили группу социально-личностных компетенций – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с социальным окружением (другими людьми, группой и обществом в целом) на основе ее отношения к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий. В нее входят следующие компетенции:

- персональная – готовность к сохранению психического и физического здоровья, к постоянному повышению квалификации и потребность в самопознании, саморазвитии, самоактуализации;
- социально-коммуникативная – владение устным и письменным общением на разных языках; готовность к взаимодействию и сотрудничеству с социальным окружением (другими людьми, группой, трудовым коллективом и обществом в целом) с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий для достижения общественно значимого результата; умение анализировать сложившуюся социальную, экономическую и политическую ситуацию; понимание социальной значимости своей профессиональной деятельности; умение прогнозировать социальные последствия своей деятельности и готовность нести личную ответственность за них; активная гражданская позиция и участие в деятельности организаций и объединений на благо общества;
- информационная – владение офисной техникой (персональный компьютер, сканер, принтер и т. д.) и мультимедийными технологиями для организации межличностного взаимодействия, работы с информацией (сбор, хранение, обработка и пр.) и понимание возможностей их применения.

С целью определения условий успешного формирования и развития социально-личностных компетенций студентов нами исследовался процесс формирования и развития компетенций. Мы предположили, что эффективность формирования и развития социально-личностных компетенций студентов технических вузов зависит от комплекса организационно-педагогических условий:

- применения развивающих технологий (метод проектов, развивающая психодиагностика, тренинги, дискуссии, семинары, публичная защита контрольных работ и др.) и коллективных форм обучения;
- обеспечения социально-профессиональной направленности образовательного процесса и усиления междисциплинарных связей за счет использования профессионально-ориентированных задач и заданий, предусматривающих интеграцию теоретических знаний и практического опыта, полученных при изучении других дисциплин;
- проведения занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, развитие коммуникативных качеств студентов;
- стимуляции профессионального и делового общения студентов при выполнении информационно-поисковых заданий.

Анализ работ М. И. Жукова, В. А. Кан-Калика, В. Н. Козиева, Н. В. Кузьминой, К. К. Платонова, А. А. Реана, А. В. Садковой и др. показал, что успешное формирование социально-личностных компетенций сопровождается: нормализацией самооотношения, усилением потребности в самореализации и саморазвитии; повышением уровня личной ответственности за результат своей деятельности и формирование межличностных отношений; ростом заинтересованности в качественном выполнении работы и деловом сотрудничестве.

Теоретико-методологическую основу исследования составили личностно-деятельностный подход в образовании (А. С. Белкин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.); личностно-ориентированный подход (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); положения концепции компетентностного подхода (В. И. Байденко, П. Я. Гальперин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Д. Б. Эльконин, Н. Е. Эрганова и др.); психологические концепции структуры личности специалиста (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов, А. А. Реан, В. В. Столин и др.).

С целью выявления достоверных изменений в личностных качествах студентов до начала и после окончания исследования в экспериментальных и контрольных группах проводилось тестирование, в котором использовались следующие методики:

- ориентировочная анкета Б. Басса [9] (позволяет определить направленность личности, которая характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами личности);

- опросник уровня субъективного контроля [12] (дает возможность оценить сформированный уровень личной ответственности в областях: достижений, неудач, производственных, межличностных и семейных отношений);

- опросник самоотношения В. В. Столина [10] (позволяет выявить структуру и определить уровень развития самоотношения по каждой шкале).

В исследовании приняли участие студенты первого и третьего курсов обучения по специальности «Финансы и кредит» филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Снежинске.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее и приобретенного в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством опыта. Использование активных методов обучения – развивающих технологий и коллективных форм обучения – ускоряет этот процесс. Из всего разнообразия методов развивающего обучения мы выбрали методы проектов, развивающей психологии и тренинга.

Метод проектов – это система обучения, ориентированная на конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Задания для студентов проектируются с учетом межпредметных связей и носят информационно-поисковый, проблемный и/или практический характер. Психодиагностика – это область психологической науки и практики, изучающая способы валидной и надежной оценки психологических процессов, свойств и состояний человека. Результаты психодиагностики являются стимулом к саморазвитию, если их интерпретация безоценочна и содержит пути и способы изменения негативных качеств, а также тренировки и развития положительных. Тренинг – это тренировка или совершенствование определенных навыков и поведения его участников: коммуникативности, готовности к сотрудничеству, уверенности в себе, стимуляции процесса самопознания.

Использование коллективных форм деятельности позволяет:

- включить в работу всю группу;
- повысить мотивацию студентов к изучению предмета;
- стимулировать к установлению межличностных контактов;
- развивать навыки работы в группе;
- вырабатывать навыки социального взаимодействия.

Для целенаправленного формирования и развития социально-личностных компетенций студентов первого курса был разработан спецкурс «Основы самопознания и саморазвития». Основная цель: развитие социально-личностных компетенций студента путем самопознания личности и знакомства с основами межличностного общения. Дополнительные цели: тренинг познавательных процессов, развитие навыков самостоятельной учебной деятельности, тренинг межличностного взаимодействия, сокращение сроков адаптации студен-

тов и формирование коллектива группы. Методы обучения: развивающая психодиагностика, тренинг. Формы: самостоятельная работа в подгруппах. Темы: изучение структуры Я-концепции своей личности, особенностей своего темперамента, саморазвитие познавательных процессов, тренинги уверенности в себе и коммуникативности. При выборе тем занятий, заданий и упражнений предпочтение отдавалось направленным на самопознание личности.

Учебная группа студентов первого курса (ФШ-186) была произвольно разбита на экспериментальную (10 чел.) и контрольную (11 чел.) подгруппы. В экспериментальной подгруппе один раз в неделю по два академических часа проводились дополнительные занятия по спецкурсу «Основы самопознания и саморазвития». В контрольной подгруппе таких занятий не проводилось.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 2 чел. (20%); нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я у 6 чел. (60%), самоуважения – у 2 чел. (20%), самоуверенности – у 2 чел., саморуководства – у 5 чел. (50%); повысился уровень личной ответственности в области производственных отношений у 4 чел. (40%). В контрольной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 5 чел. (45%); нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я у 1 чел. (9%), саморуководства – у 2 чел. (18%); снизился уровень личной ответственности в области производственных отношений у 4 чел. (36%).

Статистический анализ результатов исследования по критерию ϕ^* – углового преобразования Фишера – выявил достоверные отличия между экспериментальной и контрольной группами. В контрольной группе больше доля лиц, у которых снизился уровень мотивации сотрудничества ($p = 0,047$). В экспериментальной группе больше доля лиц, у которых: а) нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я ($p = 0,003$), самоуважения ($p = 0,017$), самоуверенности ($p = 0,017$), саморуководства и самопоследовательности ($p = 0,004$); б) повысился уровень личной ответственности в области производственных отношений ($p < 0,001$).

Целенаправленное формирование социально-личностных компетенций студентов третьего курса осуществлялось при проведении занятий по дисциплинам «Информационные системы в экономике» и «Автоматизированные системы обработки финансовой информации». Учебная группа студентов третьего курса (ФК-354) для занятий в компьютерном классе была произвольно разбита на экспериментальную (8 чел.) и контрольную (8 чел.) подгруппы.

В контрольной группе занятия строились по традиционной (лекционной) схеме: лекция преподавателя, направленная на актуализацию знаний по теме занятия; рекомендации по решению задач; совместное решение первой задачи. Затем студенты самостоятельно решали задачи на персональном компьютере, обращаясь за помощью к преподавателю. Взаимопомощь и консультирование

внутри группы не запрещались и не поощрялись. Зачет проходил в форме беседы с преподавателем на тему одного из теоретических вопросов по основам создания информационных систем и решения вычислительной задачи.

В экспериментальной группе занятия строились по блочно-модульной схеме с использованием заданий-проектов: в начале занятия студенты кратко обсуждали тему, затем самостоятельно выполняли работу на персональном компьютере. Задания носили информационно-поисковый, профессионально-ориентированный характер и разрабатывались с учетом знаний и опыта, полученного при изучении других дисциплин. Например: «Составьте план автоматизации вашего предприятия»; «Каковы последствия автоматизации вашего предприятия»; «Каким образом вы будете защищать информацию на предприятии от несанкционированного доступа» и т. д. При их выполнении поощрялись совместное решение, взаимопомощь и консультирование. Зачет проходил в форме публичной защиты контрольных работ.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе повысился уровень мотивации сотрудничества у 5 чел. (62,5%), нормализовался уровень самоуважения у 2 чел. (25%), самопринятия – у 3 чел. (37,5%), саморуководства – у 3 чел. (37,5%), повысился уровень личной ответственности в области достижений у 7 чел. (87,5%), повысилась средняя успеваемость у 8 чел. (100%). В контрольной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 7 чел. (87,5%), уровень самопринятия – у 4 чел. (50%), саморуководства – у 2 чел. (25%), повысился уровень личной ответственности в области достижений у 2 чел. (25%), повысилась средняя успеваемость у 6 чел. (75%).

Статистический анализ результатов исследования по критерию Т. Вилкоксона доказал, что у студентов контрольной группы преобладает рост мотивации получения одобрения и вознаграждения независимо от своего участия и снижение мотивации сотрудничества для достижения результата.

Статистический анализ результатов эксперимента по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера – достоверно доказал, что в экспериментальной группе больше доля лиц, у которых:

- нормализовался уровень самоуважения ($p = 0,018$); самопринятия ($p = 0,018$); саморуководства и самопоследовательности ($p = 0,018$);
- повысился уровень мотивации сотрудничества ($p = 0,013$), личной ответственности в области достижений ($p = 0,002$), средняя успеваемость ($p = 0,018$).

На основании полученных результатов можно утверждать, что в ходе традиционного преподавания возможно снижение заинтересованности студентов в конечном результате обучения. Стимулом становится прямое вознаграждение и поощрение вне зависимости от полученных знаний.

Успешное формирование и развитие персональной компетенции у представителей экспериментальных групп проявляется в увеличении коли-

чества (в процентном отношении) студентов, у которых нормализуется самоотношение, самоуважение, самопринятие и саморуководство. Изменения в самоотношении происходят в процессе самостоятельной переоценки своих положительных и отрицательных качеств, способствуют самопознанию и саморазвитию личности.

Нормализация самоотношения у студентов первого курса отражает также формирование и развитие информационной компетенции, так как самооценка личностных качеств невозможна без развития навыков работы с информацией: сбора (самонаблюдение), анализа (самоанализ) и обработки (выявление положительных и отрицательных качеств, разработка пути личностного роста). Успешное формирование и развитие информационной компетенции у студентов третьего курса проявилось в повышении средней успеваемости. Выполнение заданий-проектов на персональных компьютерах способствовало развитию навыков работы с профессиональной информацией, актуализации и закреплению знаний и опыта, полученных при изучении других дисциплин.

Повышение уровня личной ответственности в области производственных отношений за результаты своих действий, свои достижения и неудачи и уровня мотивации к сотрудничеству для качественного выполнения задания у студентов экспериментальных групп является показателем успешного формирования и развития социально-коммуникативной компетенции.

Таким образом, результаты исследования подтверждают наше предположение о том, что данный комплекс организационно-педагогических условий позволяет эффективно формировать и развивать социально-личностные компетенции студентов технических вузов.

Литература

1. Аболина И. С. Психологический тренинг в профессиональной подготовке специалистов // Современные проблемы организационной психологии: Материалы всерос. науч.-практ. конф.: В 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – С. 88–94.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Моногр. – М., 2006.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: Моногр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

6. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практик.-ориентир. моногр. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.

7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005.

8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Тр. методол. семинара. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

9. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.

10. Практикум по психодиагностике: Учеб. пособие / Под ред. Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.

11. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

12. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 49 с.

А. Н. Ковтунова,

И. А. Ларионова

СИСТЕМА КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье определены условия, необходимые и достаточные для обеспечения гарантий качества практической подготовки будущих специалистов социальной сферы в вузе. Описан порядок осуществления деятельности по планированию, управлению, обеспечению, улучшению, оценке качества организации студенческих практик.

The problem of managing the quality of education is one of the most actual in contemporary Russia. The article indicates conditions, which are necessary for providing quality of practical training at the department of social work. Particularly, it determines distinctly the order of planning, managing, providing, improving and estimating quality of students' practical training.

Проблема управления качеством образования является одной из наиболее актуальных в современной России в силу ряда причин: реального снижения качества подготовки специалистов в российских вузах в 80–90-х гг.

XX в., обусловленного реформированием системы; усиления конкуренции между образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг и рынке трудовых ресурсов и т. д. Немаловажную роль играет также вступление России в общеевропейское образовательное пространство (Болонский процесс), которое предполагает создание интегрированной системы высшего образования, основанной на единых принципах и стандартах качества.

В соответствии с требованиями документа «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования в европейском регионе», разработанного Европейской сетью гарантий качества (ENQA) в сфере высшего образования, система качества представляет собой совокупность нескольких видов деятельности:

- планирования (деятельность, направленная на формирование стратегии, политики и связанных с ними целей и требований к качеству);
- управления (методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству);
- обеспечения (деятельность, направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены);
- улучшения (деятельность, предусматривающая улучшение способности выполнить требования к качеству);
- оценки (подтверждение того, что требования к качеству выполнены) [2].

С учетом данного положения, а также на основе требований к качеству образования, сформулированных на международном, национальном (общероссийском), региональном и вузовском уровнях, в Институте социального образования (ИСОбр) Уральского государственного педагогического университета была создана Система качества практической подготовки студентов. Она является компонентом Системы менеджмента качества образования ИСОбр.

Планирование качества практической подготовки студентов ИСОбр. Планирование представляет собой важнейший этап в обеспечении гарантий качества практической подготовки и включает в себя определение ее целей и задач.

Цели определяются на основании «Стратегического плана развития», «Годового плана работы вуза», «Политики в области качества и других документов», а также выявления текущих потребностей всех заинтересованных сторон (студентов, руководителей практики, администрации учреждений – мест практики).

Стратегической целью развития Института социального образования УрГПУ на 2007–2011 г. в данном направлении является обеспечение комплекса условий для реализации концепции непрерывного практико-ориентированного обучения студентов.

К основным задачам относятся:

- обеспечение участия руководителей-практиков от учреждений как потенциальных работодателей в решении проблем профессиональной подго-

товки будущих специалистов, в том числе и в корректировке программ каждого вида практики;

- обучение персонала социальных учреждений и руководителей практики на местах новым методам супервизии;
- внедрение инновационных форм сотрудничества с учреждениями – местами практики студентов, разработка и реализация совместных социально значимых проектов;
- расширение сферы практико-ориентированной социально значимой деятельности студента во внеучебное время, в том числе и участие в волонтерской деятельности;
- совершенствование программы мониторинга, измерений и анализа качества практической подготовки специалиста;
- непрерывное повышение удовлетворенности всех субъектов практик качеством предоставления услуг.

Данные стратегические задачи находят отражение в годовом плане работы Института социального образования, а также планах работы Совета по практике, Отдела практики, групповых руководителей.

Политика и цели в области обеспечения качества практической подготовки обсуждаются на советах по практике с привлечением групповых руководителей, представителей учреждений – мест практики, студентов и др. Результаты обсуждения доводятся до сведения заинтересованных сторон посредством размещения на информационных стендах, сайте, во время установочных конференций.

В процессе планирования определяются и показатели качества практической подготовки, а также методы их измерения и анализа.

Управление качеством практической подготовки. Эффективность управления качеством практической подготовки во многом определяется структурой руководства данным процессом.

В частности, в Институте социального образования УрГПУ можно выделить несколько уровней руководства данным видом деятельности.

Совет по практике – коллегиальный совещательный орган, к основным функциям которого относятся создание и корректировка концепции практики студентов, разработка стратегии организации практической подготовки, координация деятельности всех субъектов, участвующих в организации и проведении практики, контроль результатов практики (анализ результатов, их обсуждение, разработка системы корректирующих и предупреждающих действий).

Ответственные за практику по направлениям занимаются проработкой концепции практики по конкретному направлению («социальная работа», «социальная педагогика» и др.), планируют и координируют работу групповых руководителей, осуществляют отбор учреждений – мест практики.

Курсовые руководители разрабатывают учебно-методические комплексы конкретных видов практик, корректируют задания на практику с учетом потребностей учреждения – места практики, занимаются заключением договоров, организуют спецсеминары для студентов перед практикой, проводят установочную и итоговую конференции, анализируют результаты практики.

Групповые руководители осуществляют диагностику ожиданий от практики и удовлетворенности ее результатами, курируют процесс реализации программы практики студентами, оценивают результаты практики.

Распределение ответственности и полномочий между структурами и лицами, организующими практическую подготовку студентов, осуществляется с помощью Положения о практике студентов, Положения об отделе практики, Положения о Совете по практике, Положения об отделе качества и др.

Управление качеством практической подготовки студентов должно осуществляться при организации каждого вида практики (волонтерской, летней социально-педагогической, учебной, стажерской) и на каждом из ее этапов (подготовительном, основном и заключительном).

На подготовительном этапе проводятся:

- опросы руководителей социальных учреждений, студентов, выпускников с целью выявления дополнительных требований к содержанию и организации практики;

- анализ и, при необходимости, обновление (дополнение) Модели выпускника по направлению «социальная работа» и учебно-методических материалов каждого вида практик. Учебно-методический комплекс по практике включает в себя рабочую учебную программу практики, рабочую учебную программу спецкурса для студентов «Введение в практику», рабочие учебные планы семинаров, проводимых в ходе подготовки студентов к прохождению практики, программы установочной и итоговой конференций, методические рекомендации для студентов по прохождению практики, программы семинаров для руководителей практик, методические рекомендации для преподавателей по организации практики. Обновленные (с учетом требований заинтересованных сторон) материалы рецензируются представителями социальных учреждений, преподавателями, обсуждаются со студентами, а затем сертифицируются отделом нормативного обеспечения образовательного процесса УрГПУ;

- определение перечня учреждений – мест практики на текущий учебный год. При этом используется «Методика расчета рейтинга учреждений – мест практики студентов». К основным критериям, в соответствии с которыми рассчитывается рейтинг социального учреждения, относятся: наличие возможностей для выполнения студентом заданий конкретного вида практики, инновационный и научный потенциал учреждения, наличие в учреждении специалистов, имеющих соответствующую квалификацию и опыт работы и т. д.;

- отбор руководителей практики в соответствии с «Перечнем требований, предъявляемых к руководителям практики студентов». Согласно данному перечню, от группового руководителя практики от университета требуется наличие высшего образования (педагогическое или по профилю подготовки), опыта педагогической работы не менее 2 лет; стажировки в социальном учреждении, разработки и реализации социальных проектов, работы в качестве волонтера. К руководителю практики от социального учреждения предъявляются следующие требования: наличие профильного образования (высшего, курсов переподготовки, повышения квалификации) и опыта работы по направлению практики, а также высокого уровня профессиональной компетентности;

- выявление ожиданий от практики всех заинтересованных сторон (студентов, вуза, представителей социальных учреждений);

- определение степени осведомленности студентов об основных целях и результатах практики и критериях их оценивания;

На протяжении основного этапа практики в задачи по управлению качеством входит сбор информации о ходе практики. С этой целью проводятся следующие мероприятия:

- регулярные личные беседы группового руководителя с руководителем практики от учреждения с целью выявления промежуточных результатов и проблем, возникающих в процессе прохождения студентами практики;

- проведение предварительной аттестации, которое осуществляют совместно групповой руководитель и куратор студента от учреждения. На предварительной аттестации обсуждается объем работы, выполненный студентом к данному времени, трудности, с которыми он столкнулся, и способы их преодоления, корректируется план на вторую половину практики.

Заключительный этап практики представляет собой подведение итогов:

- определение качества организации процесса прохождения студентами практики (на итоговых студенческих конференциях, посредством анализа оценочных листов и характеристик с места практики, отчетов групповых руководителей и т. д.);

- определение качества образовательных результатов студентов на основании установления степени соответствия Модели выпускника по специальности «социальная работа» (в ходе коллоквиума, исследований, проводимых психолого-педагогической лабораторией ИСОбр);

- выявление степени удовлетворенности всех заинтересованных сторон (студентов, вуза, представителей социальных учреждений) результатами практики.

Обеспечение качества практической подготовки. Для функционирования и постоянного улучшения системы практической подготовки специ-

алистов необходимо обеспечение всеми необходимыми ресурсами, к которым относятся:

- высококвалифицированные кадры. Требования к руководителям практики от университета и от социального учреждения четко определены. В Институте социального образования УрГПУ достаточно много внимания уделяется вопросу повышения профессионализма руководителей практики (проводятся специальные обучающие семинары, круглые столы, практикуется обмен опытом на заседаниях Совета по практике и т. д.). Применяются различные механизмы морального и материального поощрения руководителей;
- комфортная образовательная среда. Для подготовки к практике предоставляются аудитории и лаборатории, оснащенные современным оборудованием, библиотечные фонды;
- необходимая инфраструктура (телефонная и электронная связь).
- оценка и улучшение качества практической подготовки. С целью улучшения качества практической подготовки осуществляются его регулярный анализ и оценка.

Можно определить три основных направления сбора информации:

- качество подготовки студентов (выпускников);
- качество образовательного процесса;
- степень удовлетворенности заинтересованных сторон.

Основой для оценки качества подготовки выпускников выступает Модель выпускника по специальности, включающая обозначение общих (общенаучных, социально-личностных, коммуникативных, организационно-управленческих) и профессиональных (общепрофессиональных и специальных) компетенций. Для оценивания степени достижения тех или иных компетенций используется целый комплекс педагогических, психологических, социологических методик.

В систему оценки качества процесса практической подготовки входят такие показатели, как кадровый потенциал, качество учебно-методического комплекса, материальное обеспечение, а также ряд других характеристик (большинство из которых являются сложными, состоящими из нескольких отдельных показателей).

Кроме того, проводится сбор информации, касающейся восприятия потребителями и другими заинтересованными сторонами основных характеристик процесса и осуществляется оценка удовлетворенности всех заинтересованных сторон.

Одним из комплексных средств оценивания качества практической подготовки являются внешние (в ходе лицензирования, аттестации, аккредитации, сертификации СМК) и внутренние аудиты. Основная цель внутренних аудитов заключается в обеспечении руководителей объективной и своевременной информацией о степени соответствия функционирования системы ус-

тановленным требованиям, предотвращении появления проблем качества, выявлении областей его улучшения.

Полученные данные анализируются Отделом качества и руководством ИСОбр. Результаты анализа используются для уточнения и актуализации целей, принятия решений о выделении необходимых ресурсов, повышения степени удовлетворенности потребителей.

На основании анализа со стороны руководства определяются корректирующие и предупреждающие действия и планируются мероприятия по улучшению качества практической подготовки студентов в Институте социального образования УрГПУ.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Социальная работа». Квалификация: специалист. – М., 2002.

2. Методические рекомендации по внедрению Типовой модели системы качества образовательного учреждения / В. В. Азарьева, В. И. Круглов, Д. В. Пузанков и др. – СПб.: ПИФ.com, 2007.

3. Салимова Т. А. Управление качеством: Учеб. по специальности «Менеджмент организации». – М.: Омега-Л, 2007. – 414 с.

4. Субетто А. И. Доктрина качества высшего образования в России // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика: Коллектив. науч. моногр. / Под науч. ред. А. И. Субетто: В 3 т. – СПб.: Смольный ун-т РАО; Кострома: Изд-во КГУ, 2005. – Т. 1. – С. 32–43.

Л. Д. Старикова

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается необходимость получения дополнительного экономического образования студентами профессионально-педагогического вуза. Уточнены уровни профессиональной компетентности субъектов деятельности: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Рассмотрены понятия экономической образованности и компетентности будущих специалистов.

In this article necessity of reception of additional economic education is considered by students of professional – pedagogical high school. Levels of professional competence of subjects of activity are specified: knowledge, professional readiness, professional experience and professionalism. Concepts of economic erudition and competence of the future experts are considered.

В обновляющейся России образование выступает, пожалуй, единственной работоспособной технологической сферой, активно участвующей в становлении личности человека, сферой воспроизводства ее жизненных идеалов, проектов и их реализации. Образование становится приоритетной областью не только накопления знаний и формирования умений и навыков, но и создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов; областью трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. В государственных документах отражены новые условия функционирования образования, ответственность социальных партнеров в вопросах качества общего и профессионального образования, а также воспитания подрастающего поколения.

Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; осмысление новых тенденций в развитии педагогической науки и образования, изменение места и роли образования в общественных процессах; утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в областях образования, культуры, искусства, науки, новых наукоемких технологий и экономики; создание основы для устойчивого развития страны. Именно образование как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер воспроизводства инноваций создает необходимые условия для быстрого подъема качества жизни каждого человека в условиях рыночной экономики.

Профессиональное образование следует рассматривать как взаимосвязь и взаимодействие двух основных компонентов: *производственно необходимого* и *социально необходимого образования*. Конечно, в реальности они переплетены и едины (хотя зачастую находятся в противоречивых отношениях), и очень важно их функционально различать. В настоящее время налицо несоответствие российского образования потребностям человека, общества и экономики, что вызвано не только недостаточным финансированием, но и несоответствием сложившейся структуры современного профессионального образования.

Перед педагогической наукой и практикой встает задача создания принципиально новой образовательной системы, ориентирующейся на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI в. Будущему педагогу предстоит не только решать чисто профессиональные задачи, но и активно участвовать в созидании человека нового мышления, в частности экономического. В связи со сказанным можно констатировать необходимость получения студентами педагогического вуза дополнительного экономического образования.

В этой проблеме есть три ключевые позиции, которые можно выразить следующими вопросами. Для чего каждому специалисту в области педагогики экономическое образование? Что оно собой представляет? Как осуществляется? Причем представление названных позиций является действительно ключевым и для тех, кто данное образование приобретает, и для тех, кто этот процесс организует и поддерживает, т. е. и для студентов, и для преподавателей.

Материалы исследования, проведенного Лабораторией подготовки специалистов в высшей школе под руководством Е. Э. Смирновой, показывают, что возникновение новых структур образования обусловлено острой общественной потребностью в изменении и дополнении содержания образования на всех его ступенях и во всех формах. Наиболее быстрое развитие получила сфера подготовки кадров по специальностям, ориентированным на рыночную экономику.

Экономическое образование – прежде всего важнейшая общекультурная, общеобразовательная составляющая в системе профессиональной подготовки любого специалиста.

Экономическая образованность ни в коей мере не сводится лишь к простой совокупности выученных знаний по экономике. Она ориентирует специалиста на их практическое применение, представляя собой «живое знание» (В. П. Зинченко), необходимое для понимания и осуществления преобразовательных действий, достижения наибольших результатов с наименьшими затратами временных, трудовых и материальных ресурсов. Именно в этом проявляется практическая ценность экономического образования, содействующего наряду с другими факторами развитию чувства социальной ответственности и его реализации в разносторонней и позитивной активности человека.

Экономическая образованность является обязательным элементом компетентности специалиста, особенно руководителя. Необходимы и социальная ответственность, и компетентность, чтобы сознательно, в соответствии с общественным статусом, производственной необходимостью или человеческой потребностью, брать на себя право влиять на других, их деятельность, планы, намерения. Когда они оказываются в прямой производственной зависимости, становятся востребованными педагогические и экономические знания и умения, нужные для работы: ответственность как бы оснащается и педагогически, и экономически грамотными средствами реализации.

Еще одно обстоятельство, дающее ответ на вопрос, зачем будущему педагогу (пока еще студенту вуза) экономическое образование, связано с его целенаправленностью. В отличие от элементарных экономических знаний и умений, которыми в большей или меньшей степени владеет каждый человек, почерпнувший информацию и опыт прежде всего в различных собственных жизненных ситуациях и жизни окружающих, и в отличие от фрагментарности, случайности и неизбежной субъективной окрашенности почерпнутого,

экономическое образование предлагает систему объективных, выверенных наукой и жизненным опытом представлений теоретического и прикладного характера, предназначенных для субъективного применения людьми в различных сферах жизни, в том числе профессиональной деятельности.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой даны следующие определения: профессионал – человек, который занимается чем-нибудь профессионально (в отличие от любителя); настоящий профессионал – человек, который работает высокопрофессионально; профессионализм – хорошее владение своей профессией; профессиональный – занимающийся чем-нибудь как профессией, а также являющийся профессией. Профессионал полностью отвечает требованиям данного производства, данной области деятельности, профессия – основной род занятий, трудовой деятельности.

Подструктурой профессионала является профессиональная компетентность. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под *профессиональной компетентностью* понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

Э. Ф. Зеер выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, т. е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Анализ профессиональной деятельности позволяет говорить о следующих видах компетентности в зависимости от уровня:

- *общекультурной* (уровень образованности, достаточный для самореализации личности, ориентации в культурном пространстве, основанный на

общении как особой форме деятельности, обеспечивающей практическое и духовное единение людей и позволяющей оценивать конкретные явления культуры);

- *методологической* (уровень образованности, достаточный для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских задач теоретического или прикладного характера в разных сферах жизнедеятельности);

- *допрофессиональной* (уровень образованности, достаточный для получения после завершения общего образования профессионального образования в избранной области).

- профессиональной компетентности.

Важнейшей особенностью профессионала является способность использовать, применять свои знания, умения и навыки, а также обобщенные способы выполнения действий. Эти психолого-дидактические конструкты называются компетенциями. Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

Компетенция рассматривается как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Приведем пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании стран Европейского сообщества:

- *социальная* – способность брать на себя ответственность, совместно с другими людьми вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

- *коммуникативная* – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;

- *социально-информационная* – характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- *когнитивная* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, умение самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

● *специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов собственного труда (Э. Ф. Зеер).

Представляется, что принятие Государственного стандарта высшего профессионального образования, в основу которого положен компетентностный подход, повлияет на формирование профессиональных компетенций специалиста.

Новые общественно-экономические отношения обуславливают необходимость развития образовательных систем, обеспечивающих экономическую подготовку специалиста на различных этапах его обучения. В условиях становления рынка особое значение приобретают экономические знания и навыки выпускников вузов любого профиля. Специалист с высшим образованием должен владеть методами экономического анализа и прогнозирования как на локальном уровне своего предприятия или организации, так и в более крупном масштабе. В связи с этим приобретают актуальность исследования, направленные на развитие системы непрерывного экономического образования.

Значительные возможности в организации экономического образования различных уровней предоставляет система дополнительного образования. В научно-педагогической литературе дополнительное образование рассматривается как структурный компонент непрерывного профессионального образования (Н. Ш. Валеева, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, А. М. Кочнев, А. М. Новиков, В. Г. Онушкин, А. Г. Семушина). Имеющиеся исследования в области дополнительного образования касаются, в основном, методологических и теоретических аспектов развития данной системы профессионального образования, но практически не затрагивают сферы проектирования его содержания. Анализ источников по изучаемой проблеме показал, что если в целом вопросы непрерывного экономического образования находят довольно широкое отражение в научно-педагогической литературе, то дополнительное экономическое образование специалистов неэкономического профиля является сравнительно мало освещенной областью. Частные методические аспекты непрерывного экономического образования интенсивно разрабатываются в рамках высшей школы, однако и в этом случае обнаруживаются значительные пробелы:

- не определена сущность понятия «дополнительное экономическое образование»;
- не разработана модель подготовки специалиста с дополнительным высшим экономическим образованием;
- отсутствуют научно обоснованные подходы к проектированию содержания дополнительного экономического образования и диагностике знаний обучаемых.

На основании вышеизложенного следует констатировать характеризующие современное состояние дополнительного экономического образования специалистов неэкономического профиля противоречия:

- между необходимостью проектирования содержания дополнительного экономического образования и отсутствием в профессиональной педагогике соответствующей научно обоснованной технологии;
- потребностью в объективизированной оценке уровня обученности студентов по дополнительной специальности и отсутствием соответствующих педагогических контрольных материалов для диагностики дополнительных экономических знаний;
- необходимостью оценки эффективности модели подготовки специалиста с дополнительным экономическим образованием и отсутствием критериев ее оценивания.

Разрешение названных противоречий требует не только дальнейшего осмысления, но и поиска результативных путей его претворения в подготовку таких специалистов в системе профессионально-педагогического образования.

Литература

- Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
- Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 14. – С. 23–27.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1994. – 944 с.
- Смирнова Е. Э., Смотрина Т. А. О процессах демократизации в школе // *Социол. исследования.* – 2001. – № 4. – С. 94–99.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер,
А. М. Павлова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

В статье рассматривается значение личностного потенциала субъекта в организации индивидуальной предпринимательской деятельности. Показана статистически значимая взаимосвязь между конструктивными стратегиями преодоления и такими личностными особенностями, как самоэффективность и ориентация на преодоление трудностей.

The importance of personal potential of subject in organization of owner's work is considered in the article. There were determined the content of personal potential of individual owners, correlation on the significant level between constructive coping and as self-efficacy as success motivation.

В современных условиях, когда общество вышло на новый уровень понимания и решения социально-культурных, экономических, политических и иных проблем своего развития, возникает потребность в экономически активных индивидах, способных принимать самостоятельные решения и брать ответственность за их осуществление. Формирование новых представлений об активности человека требует изучения личностного потенциала субъекта деятельности, расшифровки внутренней логики его развития.

Проблема деловых и личностных качеств, составляющих профессионально-личностный потенциал успешных российских предпринимателей, мотивация представителей малого бизнеса исследуются отечественными и зарубежными экономическими психологами и социологами, прежде всего, в контексте определения важнейших личностных предпосылок успешного предпринимательства [3, 4, 6].

Предпринимателей от других социально-профессиональных групп отличает доминирование установки доводить начатое дело до конца, стремление к познанию себя, готовность брать на себя ответственность. Значительным, но все же не ведущим является мотив материальной защищенности. В российских исследованиях представителей малого бизнеса на одно из первых мест выдвигается мотив реализации собственных потенциальных возможностей, который не зависит ни от возраста, ни от величины капитала [2].

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 08-06-83604а/У.

Зарубежные исследователи в качестве характерной особенности современных предпринимателей также отмечают их стремление к максимальному использованию возможностей собственного личностного роста, созданию условий для развития потенциальных возможностей своих сотрудников. Уровень профессионализации И. Глумински прямо связывает с возможностями актуализации профессионально-личностного потенциала, наличием способности находить новые аспекты в своей работе и испытывать от нее удовлетворение. В других исследованиях эта связь не только не ставится под сомнение, но и находит свое дальнейшее подтверждение. В частности, осуществленная А. Асверус оценка личностной значимости ценностей предпринимательской деятельности показала, что больше всего представители малого бизнеса ценят возможность принятия совместного решения, обмена мнениями с коллегами, а такой мотив, как стремление к прагматическому успеху, занимает место ниже пятого [7].

Возможность выхода из проблемной ситуации, налаживание дела «на пустом месте», лично окрашенный прорыв в новое в сопряжении с грузом ответственности возможны лишь при наличии у субъекта умения грамотно распределять собственные внешние и внутренние (индивидуально-психологические) ресурсы. Таким образом, способность к использованию данных ресурсов в процессе преодоления трудностей выступает ведущим качеством успешной предпринимательской деятельности. В связи с этим в рассматриваемой сфере актуальным становится изучение внутриличностной детерминации способности субъекта к преодолению социально, экономически и технологически обусловленных трудностей.

В психологии категория потенциального позволяет конкретизировать механизмы процессов функционирования, актуализации, изменения и развития психического под воздействием условий деятельности. Сфера потенциального, с одной стороны, выступает как результат предшествующего развития личности, а с другой – в качестве сложного системного образования определяет внутренние возможности ее дальнейшего развития. При отсутствии в данный момент необходимых условий актуализации потенциальной сферы ее содержание определяется через актуальные проявления в деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, В. А. Ганзен, Л. А. Головей). Важнейшая детерминирующая функция сферы потенциального в развитии личности, служащая источником смыслообразования, временной перспективы, отмечалась А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, Е. М. Борисовой. Понятие потенциалов применительно к психике в целом использовалось Б. Ф. Ломовым, который ставил вопрос о возможностях нереализованных психических резервов, способных актуализироваться под влиянием определенных условий.

В настоящее время разработка общих закономерностей формирования в процессе деятельности потенциальной сферы личности осуществляется при

изучении адаптационного (А. Г. Маклаков), творческого (Д. Б. Богоявленская, А. А. Деркач, Я. А. Пономарев, Е. Л. Яковлева), интеллектуального (Ж. А. Балакшина, В. Н. Дружинин, Л. Н. Кулешова, Е. Ф. Рыбалко, Т. В. Прохоренко, М. А. Холодная), управленческого потенциала (Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепеха, В. Н. Марков, Г. А. Соловейчик, А. Г. Шмелев).

Проблема целостного рассмотрения внешних и внутренних ресурсов в организации различных видов деятельности затрагивалась в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, Л. А. Головей, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн. За рубежом идея множественности человеческих ресурсов впервые была рассмотрена Д. Навон, Д. Гофер. Согласно данной концепции, распределение человеком своих ограниченных ресурсов зависит от особенностей решаемой проблемы (величина нагрузки), социальной ситуации (степень угрозы, ответственности и т. д.) и индивидуально-психологических возможностей человека (личностный потенциал) [11].

Предметом нашего исследования стала проблема роли личностного потенциала в преодолении трудностей при организации индивидуальной предпринимательской деятельности.

Мы определяем *предпринимательскую деятельность* как инновационную, хозяйственную активность человека по созданию новых товаров и услуг в результате актуализации собственного личностного потенциала.

В качестве рабочего нами сформулировано определение *личностного потенциала субъекта предпринимательской деятельности*: это функциональная совокупность личностных особенностей субъекта, обеспечивающих конструктивное преодоление трудностей при организации индивидуальной предпринимательской деятельности.

Методологической основой исследования стали личностный и деятельностный подходы (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, С. Л. Рубинштейн и др.); принципы системной организации психики человека (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. И. Крупнов, В. С. Мерлин), единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн). Частной методологией послужили концептуальные представления о закономерностях развития субъекта трудовой деятельности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.), механизмах функционирования, актуализации, изменения и развития потенциальных возможностей личности под воздействием условий деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, Л. А. Головей и др.), социально-психологические аспекты предпринимательства (В. А. Бодров, А. Л. Журавлев, И. Э. Музалян, Ю. О. Сливницкий, С. К. Роцин, П. Н. Шихарев, В. П. Поздняков, А. Е. Чирикова и др.).

Эмпирическая часть исследования была осуществлена на выборке индивидуальных предпринимателей-парикмахеров. Размер выборки составил 57 человек.

Для определения содержания личностных особенностей, необходимых парикмахеру-стилисту для преодоления трудностей в профессиональной деятельности, нами была проведена процедура экспертной оценки. На основании существующей литературы разработана анкета, представляющая собой перечень личностных особенностей, помогающих справиться с трудными профессиональными ситуациями. К таким личностным особенностям отнесены: установка на позитивный исход событий (оптимизм), эмоциональная устойчивость, чувство связи с миром, склонность принимать ответственность за результаты своей деятельности (интернальный локус контроля), склонность к риску, ориентация на преодоление трудностей (мотивация достижения), высокая оценка собственной значимости (самоуважение), адекватная оценка психических и физических ресурсов и эффективности собственных действий при решении конкретной задачи (самоэффективность) – всего 15 утверждений.

В качестве экспертов выступили преподаватели со стажем работы от 5 до 12 лет, работающие на курсах повышения квалификации парикмахеров-стилистов. Группе отобранных экспертов (6 чел.) необходимо было оценить степень значимости предложенных личностных особенностей в индивидуальной предпринимательской деятельности парикмахеров по 5-балльной шкале (1 балл – не имеет отношения к профессиональной деятельности, 5 баллов – абсолютно необходимо). Учитывались такие особенности, как положительное отношение к процедуре экспертизы, объективность, независимость в суждениях. Обработка полученных данных осуществлялась при помощи вычисления весового коэффициента для каждого изучаемого параметра. Коэффициент внутренней согласованности экспертных оценок α -Кронбаха составил 0,78, что позволяет охарактеризовать полученные данные как достаточно надежные [5].

На основе анализа полученных результатов мы выделили личностные особенности, имеющие наибольший весовой коэффициент по сравнению со средним значением ($v_i = 0,039$). К личностным особенностям, позволяющим преодолевать трудности в индивидуальной предпринимательской деятельности парикмахеров, на основе результатов экспертной оценки были отнесены: ориентация на преодоление трудностей ($v_i = 0,072$), уверенность в своих способностях преодолеть любые трудности ($v_i = 0,069$), вера в эффективность собственных действий ($v_i = 0,061$), высокая оценка собственной значимости ($v_i = 0,048$).

Полученные результаты легли в основу определения эмпирических показателей (предикторов) личностного потенциала парикмахеров. В качестве исследовательской гипотезы выступило следующее предположение: в индивидуальной предпринимательской деятельности парикмахеров-стилистов конструктивное преодоление трудностей зависит от мобилизации таких личнос-

тных особенностей, как мотивационная ориентация на преодоление трудностей (мотивация достижения), высокая оценка собственной значимости (самоуважение) и эффективности собственных действий при решении конкретной задачи (самоэффективность).

Для проверки данного предположения были использованы опросники «Потребность в достижении» (М. Ю. Орлов), «Уровень общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В. Ромека), «Тест-опросник самоотношения» (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин), «Опросник способов совладания WCQ» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. А. Крюковой, Е. В. Куфтяк).

Оценка потребности в достижении успеха на выборке парикмахеров ($n = 57$ человек) позволила выявить высокий уровень выраженности данной потребности только у 19% испытуемых. Представители данной группы характеризуются стремлением развивать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне. У 35% испытуемых потребность в достижении выражена на низком уровне, что указывает на то, что они, как правило, ставят перед собой либо заведомо достижимые цели, тогда они защищены от неудачи, либо, наоборот, совершенно недостижимые цели, когда вину за неудачу можно переложить на кого-то другого. В целом испытуемые данной группы не ориентированы на развитие. И, наконец, средний уровень выраженности потребности в достижении зафиксирован у 46% испытуемых. Характеризуя результаты оценки по выборке в целом, можно отметить направленность испытуемых на стремление достигать результатов в своей деятельности и поддерживать высокий профессиональный уровень.

Обработка результатов оценки самоэффективности позволила выявить ее низкий уровень у 30% испытуемых, что указывает на субъективное ожидание провала, которое обычно приводит к неудаче. Высокий и средний уровень выраженности самоэффективности зафиксирован соответственно у 25% и 45% испытуемых. Они в большей или меньшей степени позитивны в реализации деятельности, хорошо ориентируются в ситуативном принятии решения и поиске способа действия. В целом для выборки характерна скорее вера в свои способности: количественно испытуемые со средним и высоким уровнем превышают тех, кто не может выстроить свое поведение соответственно ситуации, структурировать свою деятельность и руководить ею.

По шкале «Самоуважение» опросника самоотношения у большинства испытуемых (62%) наблюдается средний уровень выраженности данного параметра, что указывает на то, что они достаточно уверены в своих силах, способны рассчитывать на себя, контролировать свою жизнь самостоятельно. Несмотря на то, что самоуважение является важным личностным качеством, необходимым для преодоления трудностей, мы получили достаточно невысокие результаты выраженности данного качества среди испытуемых. Вероятно, это связано с тем, что самоуважение – это достаточно устойчивая

характеристика, которая формируется на протяжении жизни человека. Основой самоуважения являются знания о себе, приобретаемые субъектом в социальном контексте. Уважение к себе начинает формироваться параллельно с формированием самооценки в детстве. Недостаточно сформированное самоуважение может быть вызвано критикой близких людей, неудачами в деятельности.

Оценка способов совладания с проблемными ситуациями позволила установить, что для испытуемых в условиях профессиональной деятельности характерно регулярное обращение как к конструктивным стратегиям (положительная переоценка – 31%), так и к деструктивным (конфронтативный копинг – 21%, дистанцирование – 21%). Менее всего среди сотрудников коллектива используются такие конструктивные стратегии, как планирование решения проблемы (ее не используют 31%, а регулярно обращаются к ней лишь 19%), самоконтроль (только 7% используют данную стратегию регулярно, а 19% не используют вообще). В целом можно сказать, что многие стратегии, по всей видимости, используются в совокупности ситуативно, поскольку достаточно высок средний уровень выраженности использования каждой стратегии.

В результате использования корреляционного анализа мы частично подтвердили нашу гипотезу о наличии значимой взаимосвязи между конструктивными стратегиями и мобилизацией таких личностных особенностей, как мотивационная ориентация на успешное преодоление трудностей (мотивация достижения), высокая оценка собственной значимости (самоуважение) и эффективности собственных действий при решении конкретной задачи (самоэффективность).

В частности, установлена прямая взаимосвязь между стратегией «Планирование решения проблемы» и такими личностными особенностями, как потребность в достижении ($r = 0,68$, $p \leq 0,05$) и самоэффективность ($r = 0,72$, $p \leq 0,01$). Похожие результаты были получены в исследовании Р. Моос. Он установил, что высокая самоэффективность чаще проявляется в стремлении решить проблему, чем избежать ее [10]. Использование человеком активных стратегий преодоления трудных ситуаций, как было установлено в исследованиях С. А. Шапкина, связано с преобладанием потребности в достижении [7]. Полученные результаты можно объяснить тем, что в ситуации, когда человек уверен в своей способности преодолеть сложности и направлен на достижение более высоких результатов, его активность будет направлена на поиск решения проблемы. Высокая оценка самоэффективности позволяет человеку использовать широкий спектр своих знаний и умений (по данным А. Бандура [9]), что, соответственно, может помочь в планировании различных подходов к разрешению проблемы и выбору наиболее адекватного из них.

Также в подтверждение гипотезы нами была получена прямая взаимосвязь между стратегией самоконтроля и самоэффективностью ($r = 0,79$, $p \leq 0,05$). Полученный результат можно объяснить тем, что самоэффективность проявляется в осознании способности справиться со сложной ситуацией, а также в использовании различных подходов к ее разрешению. Ситуация, когда человек не способен контролировать свои чувства, эмоции, действия вызвана, вероятнее всего, тем, что человек не может найти другого способа поведения в данной ситуации, что приведет скорее к деструктивному разрешению проблемы. В. А. Бодров в своих работах отмечает, что если люди высоко оценивают самоэффективность, то маловероятно, что они будут реагировать или интерпретировать многие события как эмоционально тяжелые или стрессовые. Он также отмечает, что самоэффективность позволяет человеку решать проблему спокойно, т. е. контролировать свои эмоции и поведение [1].

Обратная взаимосвязь установлена между стратегией преодоления «Бегство – избегание» и таким личностными особенностями, как потребность в достижении ($r = -0,64$, $p \leq 0,05$) и самоэффективность ($r = -0,70$, $p \leq 0,05$).

Полученные данные согласуются с результатами исследований А. Бандуры. Им отмечен ряд неблагоприятных последствий при низкой самоэффективности в процессе преодоления проблемной ситуации: высокий уровень субъективного дистресса, повышенное возбуждение вегетативной нервной системы, увеличение катехоламинов в плазме [9]. Неадекватная оценка самоэффективности в процессе преодоления проблемной ситуации приводит, таким образом, к развитию тревоги и нарушению поведения.

В целом необходимо отметить, что между параметром «Самоуважение» и стратегиями преодоления не обнаружено значимых взаимосвязей. Вероятно, причина в том, что самоуважение как глобальное ощущение собственной ценности (в отличие от самоэффективности, которая реализуется контекстуально) не позволяет достаточно точно предсказать поведение субъекта в проблемной ситуации. В связи с этим некоторые зарубежные исследователи (в частности, М. Лири, Д. Даунс) ставят под сомнение ценность этого конструкта для объяснения социального поведения [9].

В результате нашего исследования

- определено содержание личностного потенциала индивидуальных предпринимателей посредством экспертной оценки функциональной совокупности личностных особенностей, обеспечивающих конструктивное преодоление трудностей при организации профессиональной деятельности;
- подтвердилась гипотеза о том, что в индивидуальной предпринимательской деятельности парикмахеров-стилистов конструктивное преодоление трудностей зависит от мобилизации таких личностных особенностей, как мо-

тивационная ориентация на преодоление трудностей (мотивация достижения), высокая оценка эффективности собственных действий при решении конкретной задачи (самоэффективность). Предположение о том, что высокая оценка собственной значимости (самоуважение) имеет статистически значимую взаимосвязь с конструктивными стратегиями преодоления, на выборке парикмахеров-стилистов не подтвердилось;

• выяснилось, что способность к конструктивному разрешению проблемных ситуаций при организации индивидуальной предпринимательской деятельности осуществляется на основе компетентного распределения внешних ресурсов с использованием субъектом собственного личностного потенциала.

Литература

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психол. журн. – 2006. Т. 27. – № 2. – С. 113–123.
2. Булычкина Г. Е. Мотивация трудовой деятельности предпринимателей // Становление нового российского предпринимательства. – М., 1993.
3. Мусаэлян И. Э., Сливницкий Ю. О. Психология предпринимательства – новая область отечественной психологической науки // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1995. – № 1. – С. 3–8.
4. Роцин С. К. Психология успешного предпринимательства в США // Психол. журн. – 1993. – № 5. – С. 98–109.
1. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М., 1989.
5. Чирикова А. Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей // Психол. журн. – 1999. – № 3. – С. 81–92.
6. Шапкин С. А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / Отв. ред. Л. Г. Дикая. – М.: Ин-т психологии РАН, 1999.
7. Aswerus B. Unternehmensphilosophie und personalentwicklung. Munster / N. Y., 1993.
8. Leary M. R., Downs D. L. Interpersonal functions of the self-esteem. N. Y., 1995.
9. Moos R. H. Conceptual and empirical approaches to developing family-based assessment procedure: Resolving the case of the Family Environment Scale // Family Process. 1990. V. 29. P. 199–208.
10. Navon D., Gopher D. On the economy of human information processing systems // Psychol. Rev. 1979. V. 86. № 7. P. 214–255.

А. В. Челнокова,
Л. Я. Дорфман

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ КРЕАТИВНОСТИ

В статье дается краткий обзор современных гендерных исследований креативности. Показано, что в гендерных исследованиях креативности акцент делается скорее на гендерных различиях, чем на гендерном сходстве. По областям исследования проблематика гендера в креативности распадается на несколько групп: креативность и гениальность, креативность и одаренность, специальные способности, собственно креативность. Прямые гендерные сравнения по креативности приводят к противоречивым результатам. В русле структурного подхода обнаруживаются гендерные различия в отношении предикторов креативности.

This paper reviews recent studies referred to a gender focus for creativity. The bias is to show both gender differences and gender similarity. A structural approach is considered as well. The claim is gender differences are examined rather than gender similarity. The studies of a gender focus for creativity fall into several broad classes such as creativity and genius, creativity and giftedness, creativity and abilities, creativity properly. Direct gender comparisons lead to ambiguous findings. When a structural approach is used then gender differences are found related to creativity predictors.

В гендерных исследованиях в области *креативности* можно заметить несколько общих тенденций: преобладание ориентации на гендерные различия, чем на сходство; перенос данных из смежных областей (интеллект, одаренность, гениальность) на креативность скорее, чем учет гендерных особенностей собственно креативности; доминирование исследований креативности по критерию количественных различий, чем ориентация на структурный подход.

В настоящей статье дается краткий обзор современных гендерных исследований креативности с позиций ориентаций: а) на гендерные различия и на гендерные сходство, б) на структурный подход.

Гендер и пол

Прежде всего уточним понятия «гендер» и «пол», характер их взаимоотношений. Понятием «пол» описывают анатомические, физиологические, психические и поведенческие черты людей в зависимости от пола. Понятие «гендер» подразумевает психические или поведенческие свойства, предположительно отличающие женщин от мужчин. То есть, описывая психику и поведение, понятия гендера и пола так или иначе пересекаются. Их разведение оправдано, однако, когда подчеркивается происхождение различий между женщинами и мужчинами.

И все же употребление терминов «пол» и «гендер» в психологии является проблематичным. Martin и Ruble отмечают, что для многих психологов дебаты о поле и гендере подразумевают допущения о каузальности: пол – психологические характеристики, обусловленные биологически, гендер – психологичес-

кие характеристики, обусловленные социально [23]. Вместе с тем такая система рассуждений упрощает суть дела, поскольку проблема каузальности является значительно более сложной, чем толкуют ее участники дебатов.

Кроме того, в психологии употребление термина «пол» подразумевает не только его биологическую заданность. Так, LaFrance, Necht и Paluck употребляют термин «половые различия» в контексте сравнения двух полов, а термин «гендер» – в контексте социальных норм и ролей, присущих каждому полу по отдельности [22]. Martin и Ruble применяют термин «пол» для характеристики участников исследования, основанной на демографических категориях женщин и мужчин. Термин «гендер» включается в рассуждения или заключения, в которых о полах судят по таким феноменам, как стереотипы, роли, феминность – маскулинность. Eagly, Karau и MakHijani подразумевают под термином «пол» группировку людей на женские и мужские категории [16]. Термины «половые различия» и «половое сходство» применяются для сравнения групп женщин и мужчин по каким-либо психологическим характеристикам. Термином «гендер» обозначаются социальные и индивидуальные значения, приписываемые группам женщин и мужчин. Значит, термин «гендер» подходит для описания таких продуктов культуры, как гендерные стереотипы и гендерные роли.

Далее мы будем употреблять термин «гендер», не противопоставляя его понятию «пол».

Гендерные исследования креативности

Как отмечалось выше, в гендерных исследованиях креативности акцент делается скорее на гендерных различиях, чем на сходстве. Результаты отсутствия гендерных различий в области креативности детальному анализу не подвергаются и не рассматриваются как свидетельства в пользу гендерного сходства (подобия). В этом направлении исследований преобладают гендерные сравнения по величине выраженности различий. Одно из немногих исключений – работы Пермской психологической школы, в которых доминирует структурный подход (см. ниже). По областям исследования проблематика гендера в креативности распадается на несколько групп: креативность и гениальность, креативность и одаренность, специальные способности, собственно креативность.

Креативность и гениальность

Гендерные сравнения в области креативности вряд ли достаточны для их экстраполяции на гениальность. Однако гендерные сравнения достижений гениев в известной степени могут служить ориентиром для предположений о креативности «простых» людей [18, 24].

Подвергнув анализу списки гениев, составленные разными авторами, Айзенк приходит к выводу о том, что гениями являются по преимуществу

мужчины [18]. В список гениев, составленных Сох (1926)¹, включены только мужчины. В список знаменитых ученых, составленных Роу (1951, 1953), также включены только мужчины. Весьма незначительное количество женщин попало в перечень известных людей науки в США (American Men of Science) или в состав членов королевского общества в Великобритании (Royal Society). В весьма малой пропорции встречаются женщины в верхних строчках списков знаменитых поэтов и прозаиков (Simonton, 1992). Порой эти впечатляющие гендерные различия объясняют некоторыми социальными факторами, например, тем, что женщины выходят замуж и занимаются воспитанием детей. Вместе с тем Коул и Зукерман (1987) обнаружили, что ученые-женщины публикуют значимо меньше работ, чем ученые-мужчины. Эти различия не обусловлены семейными обязательствами женщин. Женщины замужние и имеющие детей публикуют так же много работ, как и их незамужние коллеги.

Мартиндаль обращает внимание на абсолютное преимущество мужчин в сравнении с женщинами в физических науках, математике, музыке. Преимущество мужчин в отношении женщин в области литературы сохраняется, хотя и в меньшей степени, чем в физике, математике, музыке. Объяснение гендерных различий среди знаменитых людей в пользу мужчин, по мнению Мартиндаля, может быть двояким. Многие столетия женщины подвергались притеснениям, общество не поощряло достижения женщин [26]. Еще одно объяснение может заключаться в том, что гендерные различия в достижениях обуславливаются генетическими факторами.

Айзенк связывает преобладание мужчин в сравнении с женщинами среди гениев и знаменитых людей прежде всего с психопатологией и интеллектом. По мнению Айзенка, креативность в значительной степени обусловлена психопатологией. Он обращается к психотизму – черте личности, тесно связанной с шизофренией и маниакально-депрессивной болезнью. Эмпирические данные свидетельствуют о позитивных вкладах психотизма в креативность. Психотизм выражен в два раза выше у мужчин, чем у женщин. Следовательно, в сравнении с мужчинами пониженная креативность женщин может быть результатом их меньшей обусловленности психопатологией.

Второй фактор, которым Айзенк объясняет преобладание мужчин в сравнении с женщинами среди гениев и знаменитых людей, является общий интеллект. В большинстве учебников подчеркивается отсутствие гендерных различий по общему интеллекту (IQ). Нередко отмечается, что мужчины превосходят женщин по пространственным способностям, а женщины мужчин – по вербальным способностям [18]. Эти выводы, однако, уязвимы. Дело в том, что в финальных версиях знаменитых тестов на интеллект (Бине, Тер-

¹ Здесь и далее в этом абзаце цит. по: Eysenck, 1995.

ман, Векслер) были исключены пункты или задания (субтесты), по которым наблюдались в предварительных исследованиях гендерные различия. То есть тесты на интеллект уравновешены по гендерному основанию. Применяв специальные поправочные статистические процедуры, Айзенк показал, что среди 10000 случайно выбранных людей будет 5 женщин и 55 мужчин с очень высокими уровнями интеллекта (IQ – 160 и выше) [18].

Креативность и одаренность, специальные способности

Конечно, гении и знаменитости – это весьма редкие события в популяции. Более частыми являются примеры одаренности и развитых специальных способностей. Если в исследованиях креативности в контексте гениальности господствует ориентация на сравнения женщин и мужчин по величине выраженности различий по отдельным переменным, то в исследованиях креативности в контексте одаренности и специальных способностей можно обнаружить исследования, в которых используется также структурный подход. Такого рода исследования выполняются, в частности, в Пермской психологической школе Мерлина – Вяткина с позиций теории интегральной индивидуальности [1, 2, 3].

Гендерные различия в структуре педагогической одаренности подростков и юношей изучала Г. И. Руденко. Она обнаружила гендерные различия и сходство в связях творческой с другими переменными педагогической одаренности. Творчество положительно коррелировала у мальчиков-подростков с уровнем развития познавательных процессов, речевыми способностями и культурой взаимодействия, у девочек-подростков – со способностью адаптировать материал. Творчество было положительно связано у юношей с артистизмом, у девушек – с активностью. Эти данные свидетельствуют о гендерных различиях по структурному критерию. В то же время у подростков – у мальчиков и девочек – креативность положительно коррелировала с артистизмом. У старшеклассников – у юношей и девушек – креативность положительно коррелировала с педагогическими способностями, уровнем развития познавательных процессов, речевыми способностями, социальным интеллектом и способностью адаптировать материал. Эти данные свидетельствуют о гендерном сходстве опять-таки по структурному критерию. Полученные данные говорят также о том, что с возрастом по переменным педагогических способностей область гендерных различий сужается, а гендерное сходство, напротив, возрастает [6].

Т. М. Хрусталева изучала структуру педагогической одаренности младших школьников. В частности, она обнаружила, что творчество мальчиков связано с речевыми способностями и умением адаптировать материал, а творчество девочек – с артистизмом и уровнем развития познавательных процессов [8].

М. Т. Таллибулина исследовала структуру музыкально одаренных младших школьников, подростков и юношей. Ее данные в целом свидетельствуют о том, что у музыкально одаренных школьников гендерные различия обусловлены разным характером связей креативности со свойствами индивидуальности. При этом гендерное сходство по степени выраженности креативности наблюдается в группах музыкально одаренных младших школьников и старшеклассников, а гендерные различия – в группе подростков [7].

Креативность

Креативность существует не только как компонент гениальности, одаренности или специальных способностей, но и как самостоятельный феномен, т. е. безотносительно к ним. Но, подобно гениальности, одаренности или специальным способностям, креативность – тоже не типичная особенность человека. Причиной тому могут быть определенные условия. Креативность предполагает одновременную представленность в одном человеке множества особенностей (например, интеллекта, упорства, нешаблонности, способности мыслить определенным образом). Ни одна из этих особенностей не является редкой сама по себе. Редким является сочетание всех этих особенностей в одном человеке [25].

В гендерных исследованиях креативности условно можно выделить две традиции. Одна выражается в прямых сравнениях креативности у женщин и мужчин, другая – в исследованиях возможных предикторов креативности с собственно креативностью у женщин и мужчин по отдельности (структурный подход).

Прямые сравнения креативности у женщин и мужчин приводят к противоречивым результатам. Например, О. М. Разумникова и О. С. Шемелина не обнаружили взаимодействий (в терминах дисперсионного анализа) гендера и креативности, измеряемой невербальным тестом «Круги» Торренса. В исследовании принимали участие 334 университетских студента (100 женщин и 234 мужчины) [5]. В работе Razumnikova, Volf, & Tarasova приводятся результаты исследования гендерных аспектов креативности на выборке 1017 (581 женщина и 436 мужчин) университетских студентов [31]. Авторы судили о креативности по невербальному («Незаконченные фигуры» и «Круги») и вербальному тестам Торренса, а также с помощью теста отдаленных ассоциаций Медника. Были установлены гендерные различия в пользу мужчин по показателям оригинальности и беглости в тесте «Круги». Однако женщины и мужчины не отличались в уровне креативности по тесту «Незаконченные фигуры» и тесту отдаленных ассоциаций Медника.

Противоречивые результаты в гендерных сравнениях степени выраженности креативности, причем в любом возрастном диапазоне, носят чуть ли не повсеместный характер в психометрических исследованиях. На эту осо-

бенность гендерных исследований креативности обращает внимание Ваег. Он отмечает, что по уровню креативности среди дошкольников девочки опережают мальчиков несколько чаще, чем мальчики опережают девочек [13]. Однако эти данные не позволяют делать отчетливые выводы о направлении гендерных различий. Среди подростков и старшеклассников, а также у взрослых наблюдается примерно такая же картина.

Как отмечает Ваег, исследователи производили гендерные сравнения, изменяя критерии оценки креативности. Так, о креативности судили по продуктам деятельности. В одних работах участников исследования просили создать какие-то продукты творчества (поэму, рассказ, коллаж), а затем с помощью экспертов (поэтов, писателей, художников) оценивали эти продукты. В других работах о креативности судили как по самооценкам, так и по оценкам хорошо осведомленных людей (например, учителей). И в тех, и в других работах отчетливые гендерные различия в определенном направлении не наблюдались. Пожалуй, единственное исключение – количество публикаций в академических журналах. Как и предсказывалось, отношение авторов-женщин к авторам-мужчинам сложилось в пропорции примерно 1 к 3. В последние годы эта пропорция уменьшилась, в основном в результате роста публикаций, авторами которых являются женщины, но не в результате снижения роста публикаций, авторами которых являются мужчины. Вместе с тем, достигнув некоторого пика, изменение пропорции за счет роста публикаций женщин приостановилось и стабилизировалось.

В итоге, складывается впечатление, что в области креативности «простых» людей имеет место скорее гендерное сходство (подобие), чем отчетливые гендерные различия.

Гендер в креативности с позиций структурного подхода. По-видимому, прямые сравнения креативности у женщин и мужчин являются весьма упрощенными и односторонними, в то время как гендер в креативности – проблема многоплановая и сложная. Структурный подход позволяет как раз обозначить проблему гендера в креативности комплексно и связно.

Примером тому могут служить фундаментальные исследования О. М. Разумниковой и ее сотрудников [30, 31]. В гендерные сравнения по креативности включались также интеллект, социальные гендерные роли-стереотипы, ЭЭГ-показатели полушарной асимметрии. Эти факторы сопоставлялись между собой (посредством корреляционного и дисперсионного анализов) как у женщин и мужчин по отдельности, так и между женщинами и мужчинами. Было обнаружено, что женщины и мужчины показывают различия по одним тестам креативности и не показывают различия по другим тестам креативности (см. предыдущий параграф). При этом высокая креативность и женщин, и мужчин была положительно связана с высоким интеллектом и высокими показателями по шкалам и маскулинности, и феминности. Креативность

женщин и мужчин может по-разному отражаться в функциональной организации корковых нейронов, включая специфику полушарных взаимодействий.

Martindale и Vartanian [28] получили эмпирические свидетельства в пользу теории креативности Айзенка [17, 18]. Креативность положительно коррелировала с психотизмом, но не с экстраверсией и нейротизмом. В другой работе были получены факты в пользу положительной корреляции креативности с экстраверсией [27]. Различия в данных объясняются, в частности, тем, что в основе психотизма и экстраверсии лежит механизм когнитивного растормаживания. В вопроснике личности Айзенка (EPQ-R, Eysenck & Eysenck, 1994) пункты, характеризующие когнитивное растормаживание, включены как в шкалу психотизма, так и в шкалу экстраверсии. Поэтому на разных выборках креативность может положительно коррелировать то с психотизмом, то с экстраверсией. Эти результаты были получены у мужчин. А вот у женщин значимые корреляции не обнаружались. Конечно, пишут Martindale и Vartanian (2000), женщины тоже могут быть креативными. Судя по всему, однако, предикторы креативности иные у женщин, чем у мужчин. Специальная задача заключается в том, чтобы обнаружить предикторы креативности женщин [28]. В самом деле, согласно Айзенку, психотизм у женщин выражен чуть ли не в два раза меньше, чем у мужчин. Сходные данные получили О. М. Разумникова и О. С. Шемелина [5]. Это значит, что креативность женщин обуславливается скорее не столько психотизмом, сколько какими-то другими факторами.

На своеобразии гендера в креативности могут влиять и, в частности, мотивы. В результате обзора литературы Reis показал, что в сравнении с одаренными мужчинами одаренные женщины характеризуются более низким уровнем притязаний, находятся под социальным давлением необходимости выполнять семейные обязанности, пониженным самоуважением и более низкими достижениями в карьере и профессии [32]. Очевидно, что креативность является важным компонентом одаренности (см., напр.: Milgram, 1991). Данные о различиях в мотивах одаренных женщин и мужчин могут иметь прямое отношение и к креативности. Martindale (1999b) обращает внимание на то, что обычно мужчины проявляют интерес к вещам и идеям. Женщины более заинтересованы в окружающих (близких) людях. Вряд ли креативность проявится там, где интересы направлены на других людей, а не на дела и идеи.

Гендерные и мотивационные аспекты креативности специально исследовал Ваер [11, 12]. Начиная с пионерской работы Amabile (1983), в которой был провозглашен «принцип интринсивной мотивации креативности», полагалось, что интринсивные мотивы способствуют, а экстринсивные мотивы (награда, оценка и т. п.), наоборот, подрывают креативность [9]. Однако десятилетие спустя позиция Amabile несколько смягчилась [10]. Она опиралась на

теорию детерминации Я Deci и Ryan и предпринятую ими дифференциацию «контролирующих» и «информационных» экстринсивных мотиваторов [15]. Amabile признала, что информативная и конструктивная обратная связь и оценка могут позитивно влиять на креативность, особенно если исходный уровень интринсивных мотивов является высоким. Эти положения получили эмпирическую поддержку. Вместе с тем вопрос о механизмах вкладов внутренних и внешних источников мотивов в креативность остался. Заслуга Ваг (1997, 1998) заключалась как раз в том, что гендерный подход к мотивам позволил ему внести некоторую определенность в представления о роли экстринсивных мотивов в отношении креативности [11, 12].

Проведя серию экспериментальных исследований, Ваг показал, что ожидание оценки (экстринсивный мотив) приводит к снижению креативности у подростков-девочек, но не у подростков-мальчиков. Выполнение задания ради награды (другой экстринсивный мотив) привели к тем же результатам: креативность снижалась у подростков-девочек, но не у подростков-мальчиков. Ваг предложил несколько возможных объяснений полученных результатов. В частности, девочки могли быть более внимательны к внешним стимулам, чем мальчики. Поэтому внешние стимулы могли оказать большее (негативное) влияние на креативность девочек, чем мальчиков. Кроме того, вклад интринсивных мотивов в креативность девочек мог быть более выраженным, чем в креативность мальчиков. Поэтому внешние стимулы могли подавлять интринсивные мотивы девочек в большей степени, чем интринсивные мотивы мальчиков. В целом, полученные результаты были в согласии с литературными данными о том, что положительная обратная связь, похвала, награда приводят к снижению интринсивных мотивов женщин и способствуют росту интринсивных мотивов мужчин [15, 20, 21].

Факты и теории

Гендерные исследования креативности – это не только факты, но и теории. Ваг выделяет три группы теорий, предметом которых являются гендер и креативность: биологические теории, теории развития, социокультурные теории. Биологические теории делают упор на генетическом происхождении гендерных различий в креативности. В теориях развития обращается внимание на роль онтогенеза: в одних стадиях развития гендерные различия усиливаются, в других, наоборот, сглаживаются. Социокультурные теории объясняют вклады гендера в креативность ценностями культуры и социальными ролями, которые приводят к дифференциации женщин и мужчин в сфере креативности. Между тем в любой из обозначенных выше групп теорий произвольных домыслов больше, чем строгих фактов. Малочисленные эмпирические данные, полученные одними исследователями и якобы поддерживающие ту или иную теорию, едва ли воспроизводят другие, независимые исследователи.

Заключение

Аналізу подвергалась проблема гендера в исследованиях креативности. Было показано, что в гендерных исследованиях креативности акцент делается скорее на гендерных различиях, чем на гендерном сходстве. Отсутствие гендерных различий в области креативности детальному анализу не подвергается и не рассматривается как свидетельство в пользу гендерного сходства (подобия). По областям исследования проблематика гендера в креативности распадается на несколько групп: креативность и гениальность, креативность и одаренность, специальные способности, собственно креативность.

Исследования креативности в контексте гениальности свидетельствуют об абсолютном преимуществе мужчин над женщинами. Исследования креативности в контексте одаренности и специальных способностей, напротив, свидетельствуют либо о гендерном сходстве, либо о преимуществе девочек над мальчиками (у подростков). При этом с позиций структурного подхода показаны отчетливые гендерные различия в характере связей креативности со свойствами индивидуальности.

Креативность существует не только как компонент гениальности, одаренности или специальных способностей, но и как самостоятельный феномен, т. е. безотносительно к ним. В гендерных исследованиях креативности выделяются две традиции: прямые сравнения креативности у женщин и мужчин и исследования возможных предикторов креативности с собственно креативностью у женщин и мужчин по отдельности (структурный подход). Прямые гендерные сравнения по креативности приводят к противоречивым результатам. В русле структурного подхода обнаруживаются гендерные различия в отношении предикторов креативности.

Литература

1. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2005. – 392 с.
2. Вяткин Б. А. Пол и gender в интегральном исследовании индивидуальности. – Пермь: Книж. мир, 2008. – 384 с.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
4. Разумникова О. М. Мышление и функциональная асимметрия мозга. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004. – 272 с.
5. Разумникова О. М., Шемелина О. С. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // *Вопр. психологии*, 1999. – № 5. – С. 130–139.
6. Руденко Г. И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на школьниках разного пола): Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – Пермь, 1994. – 21 с.

7. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявлений: Дис. ... канд. психолог. наук. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 195 с.
8. Хрусталева Т. М. Психология педагогической одаренности. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 163 с.
9. Amabile T. M. The social psychology of creativity. – N. Y.: Springer-Verlag, 1983.
10. Amabile T. M. Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO. – Westview, 1996.
11. Baer J. Gender differences in the effects of anticipated evaluation on creativity // *Creativity Research Journal*. – 1997. – № 10, 1. – P. 25–31.
12. Baer J. Gender differences in the effects of extrinsic motivation on creativity // *Journal of creative behavior*. – 1998. – № 32, 1. – P. 18–37.
13. Baer J. Gender differences // In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of creativity*. – San Diego et al.: Academic Press, 1999. – Vol. 1. – P. 753–758.
14. Deci E. L., Koestner R. & Ryan R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // *Psychological Bulletin*. – 1999. – № 12. – P. 627–668.
15. Deci E. L. & Ryan R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality // *Journal of Research in Personality*. – 1985. – № 19. – P. 109–134.
16. Eagly A. H., Karau S. J. & Makhijani M. G. Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. – 1995. – № 117, 1. – P. 125–145.
17. Eysenck H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory // *Psychological Inquiry*. – 1993. – № 4, 3. – P. 147–178.
18. Eysenck H. *Genius: The natural history of creativity*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
19. Eysenck H. J. & Eysenck S. B. G. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R Adult) comprising the EPQ-Revised (EPQ-R) & EPQ-R Short Scale*. – San Diego, Ca: EdITS, 1994.
20. Koestner R., Zuckerman M. & Koestner J. Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1989. – № 15. – P. 61–72.
21. Kohn A. *Punished by rewards*. – Boston: Houghton Mifflin, 1993.
22. LaFrance M., Hecht M. A. & Paluck E. L. The contingent smile: A meta-analysis of sex differences in smiling // *Psychological Bulletin*. – 2003. – № 129, 2. – P. 305–334.
23. Martin C. L. & Ruble D. N. A developmental perspective of self-construals and sex differences: Comment on Cross and Madson // *Psychological Bulletin*. – 1997. – № 122, 1. – P. 45–50.

24. Martindale C. Creativity and connectionism // In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.). *The creative cognition approach*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1995. – P. 249–268.

25. Martindale C. Biological bases of creativity // In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – P. 137–152.

26. Martindale C. Genetics. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. – San Diego et al.: Academic Press, 1999. – Vol. 1. – P. 767–771.

27. Martindale C. & Dailey A. Creativity, primary process cognition and personality // *Personality and Individual Differences*. – 1996. – № 20, 4. – P. 409–414.

28. Martindale C. & Vartanian O. Creativity, psychoticism, and primordial cognition // In E. Malyanov, L. Shipitsina, L. Dorfman, S. Kornienko & C. Martindale (Eds.). *Creativity in education, culture, and art. Proceedings of the International conference*. – Perm: Perm State Institute of Art and Culture, 2000. – P. 116–118.

Milgram R. M. *Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what, and how?* – Norwood, NJ: Ablex., 1991. – P. 7–21.

29. Razumnikova O. M. The role of sex and gender social stereotypes in creativity: A complex psychophysiological study // In E. Malianov, C. Martindale, E. Berezina, L. Dorfman, D. Leontiev, V. Petrov & P. Locher (Eds.), *Proceedings of International Congress on Aesthetics, Creativity, and Psychology of the Arts*. – Perm: Administration of Perm Region, Perm State Institute of Art and Culture; Moscow: Smysl, 2005. – P. 158–160.

30. Razumnikova O. M., Volf N. V. & Tarasova I. V. Gender differences in creativity: A psychophysiological study // In L. Dorfman, C. Martindale & V. Petrov. *Aesthetics and Innovation*. – Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. – P. 452–475.

31. Reis S. M. The need for clarification in research designed to examine gender differences in achievement and accomplishment, 1991. – P. 193–198.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

К. С. Шумакова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОУ

В статье раскрывается вариант решения проблемы пересмотра традиционного содержания и форм методической работы на примере использования технологии научно-методического сопровождения педагогов и руководителей ДОУ. Описываются задачи технологии: разработка стратегии профессионального совершенствования, создание условий для формирования субъектной позиции педагога и определение индивидуальных смыслов педагогической деятельности.

In this article the variant of the decision of a problem of revision of the traditional contents and forms of methodical work on an example of use of technology of scientific – methodical support of teachers and heads of DOU is disclosed. Problems of technology are described: development of strategy of professional perfection, creation of conditions for formation of a subjective position of the teacher and definition of individual senses of pedagogical activity.

В течение последних лет вопросы модернизации дошкольного образования обсуждаются на государственном уровне. Сфера образования стала объектом внимания одного из приоритетных национальных проектов. Предполагаемая реформа образования должна затронуть все уровни этой системы – от дошкольного до вузовского. Идеи модернизации образования отражены в документах федерального и регионального масштаба. В настоящее время реализуется Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

Система дошкольного образования нуждается в реформировании как структурный уровень российской образовательной системы: обсуждается проект «Предшкольное образование», расширяется перечень приоритетных направлений деятельности учреждений дошкольного образования по созданию условий воспитания, развития и обучения дошкольников. Решение стратегической задачи совершенствования содержания и технологий в сфере дошкольного образования должно предусматривать реализацию эффективных мер по созданию такой модели образования детей старшего дошкольного возраста, которая обеспечивала бы им равные стартовые возможности для последующего обучения в начальной школе.

Реформирование образования обуславливает необходимость научно-методического обеспечения, требует пересмотра традиционных подходов, поис-

ка новых принципов проектирования содержания образования, новых образовательных технологий. Инновации в образовании включают изменение структуры специальности и специализации, проектирование новых образовательных стандартов, разработку моделей и концепций подготовки кадров для дошкольных учреждений.

Одной из ключевых современных проблем может быть названа идея стандарта в дошкольном образовании. Ее нерешенность не позволяет говорить о том, что дошкольное образование является первой и полноценной ступенью отечественной системы образования, обоснованно судить о его качестве, продуктивно решать вопросы преемственности обучения в ДОУ и школе. Отсутствие стандарта и существование временных требований к содержанию и методам обучения и воспитания в ДОУ негативно сказывается на понимании и оценке развития ребенка в период дошкольного детства.

Дошкольное образование воспринимается в обществе как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачей ценностей культуры). Поэтому важно, что будет содержать стандарт в дошкольном образовании, как он будет операционализироваться, чем сопровождаться. Одной из проблем дошкольного образования является оптимизация штатного расписания. На фоне общей неуккомплектованности кадрами, когда редкостью становятся педагоги-психологи, социальные работники, полный состав воспитателей, происходит минимизация ставок «узких специалистов». Более половины сотрудников со стажем от 20 лет составляют люди предпенсионного и пенсионного возраста из-за непривлекательности дошкольного образования для молодых специалистов.

Еще одной особенностью современного дошкольного образования является возрастание этнокультурной составляющей. Регионализация образования Уральского региона, как и многих других, обусловлена поликультурной спецификой.

Хотя этим проблемам уделяется большое внимание со стороны государственных и региональных структур, функционирование отечественной системы дошкольного образования во многом зависит от разработки научных оснований организационно-педагогического обеспечения процесса развития системы дошкольного образования.

Модернизация дошкольного образования должна основываться на инновационной культуре. Эта культура должна строиться на принципах проектирования, под которым понимается мысленное конструирование и практическая реализация возможного и должного. Такое проектирование составляет суть управленческой деятельности.

Инновационные процессы, интегрируя традиции и новаторство, выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм и методов жизнедеятельности развития дошкольного образования. Достижения совре-

менного менеджмента пока еще не получили широкого распространения в практике подготовки руководителей дошкольного учреждения. Однако любое из них может развиваться достаточно успешно только при условии постоянного организационного развития, которое осуществимо лишь благодаря грамотному и квалифицированному руководству. Поэтому подготовка руководителей детских садов к управленческой деятельности в области менеджмента и организационного развития является первоочередной задачей системы дошкольных учреждений.

Если учесть новый социальный заказ, обращенный к педагогике, который выражается в виде требований к подготовке людей, способных к саморазвитию, самореализации имеющихся возможностей; умеющих самостоятельно ориентироваться в мире гораздо более неопределенном и непредсказуемом, чем прежде, то становится понятным интерес к интегральным характеристикам личности педагога, в том числе к «профессиональной компетентности» (А. А. Вербицкий, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаева, Н. В. Кузьмина, Э. М. Никитин, В. А. Петровский, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. С. Кузьмин, В. А. Адольф, Ю. Емельянов, А. А. Воротникова, Г. Н. Захарова, Е. П. Ухабина, А. Н. Карпова и др.).

С профессионально-педагогических позиций компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций [3].

Требования к профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений также меняются (В. С. Мухина, М. И. Чистякова, Л. В. Поздняк, А. М. Бородич, М. Л. Палавандашвили, Л. Г. Семушина, В. И. Ядэшко, В. Т. Кудрявцев, В. А. Петровский, Г. И. Захарова и др.). Это обусловлено тем, что в психологии развития возникли новые представления об онтогенезе, источниках и механизмах развития дошкольников; о роли и месте взрослого в качестве посредника между миром культуры и формирующейся у ребенка картиной мира (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, В. А. Петровский, В. Т. Кудрявцев и др.). Одна за другой возникают развивающие программы для детских садов («Развитие», «Радуга», «Истоки», «Золотой ключик», «Детство», «В пространстве игры», «Детский сад – дом радости» и др.). Все это требует не просто повышения квалификации воспитателя – в традиционном понимании прироста у него профессиональных знаний, умений и навыков, но изменения профессионального мышления как показателя его профессиональной компетентности.

Сложившийся порядок организации образовательного процесса в системе повышения педагогической квалификации перестает соответствовать новым задачам: создания такой образовательной среды, которая способствовала бы изменению профессионального мышления работников ДОУ адекватно новой парадигме, новым представлениям о процессе развития ребенка

и понимания своего места в этом процессе. Кроме того, развитие профессионального мышления педагогов дошкольного образования является необходимым условием подготовки их к проектированию и реализации развивающей образовательной среды в ДООУ. Решение задачи повышения уровня профессиональной компетентности воспитателей ДООУ пока слабо обеспечено научно обоснованными рекомендациями.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в разделе 2.5 «Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом» предусматривается «реорганизация методической службы ... построение ее деятельности на принципах сетевой организации и маркетинга» [1].

Методическая работа в условиях ДООУ – это целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на развитие кадрового потенциала, а в итоге – на повышение качества и эффективности образовательного процесса, рост уровня образованности и воспитанности детей [2].

Анализ традиционно реализуемой методической работы с воспитателями и руководителями ДООУ выявил множество нерешенных проблем, в том числе:

- 1) недостаточное развитие нормативно-правовой базы, регламентирующей методическую деятельность;
- 2) отсутствие системы в методической деятельности (город – округ – учреждение);
- 3) неотработанность процессов координации и интеграции методической деятельности в системе ДООУ, приводящая к разобщенности действий руководителей ДООУ;
- 4) низкий уровень оперативного информирования, обобщения инновационного педагогического опыта;
- 5) формальный подход к повышению квалификации специалистов ДООУ, невнимание к личным запросам и потребностям педагогов;
- 6) отсутствие единой координации методической деятельности в системе ДООУ, создающее значительные трудности в работе, приводящее к сбоям и рассогласованию в действиях специалистов.

Коррекцию традиционно реализуемой методической работы в ДООУ мы видим в разработке стратегии профессионального совершенствования, формировании субъектной позиции педагога и определении индивидуальных смыслов деятельности посредством использования *технологии научно-методического сопровождения педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДООУ*.

Сущность данной технологии состоит в непрерывной профессиональной подготовке и методическом взаимодействии педагогов, в результате которого актуализируется профессиональный потенциал личности педагога.

В понятии «технология научно-методического сопровождения» отражены идеи развивающего взаимодействия субъектов обучения и воспитания (Е. В. Бондаревская, А. В. Петровский, А. И. Тубельский); рассматривается вопрос о научно-методической поддержке как составляющей сопровождения (Н. Б. Крылова, Н. М. Михайлова, И. Д. Фрумент).

По мнению А. И. Субетто, современный мир переживает ситуацию, связанную с развитием гармоничного, творческого человека; становлением новой парадигмы проблемно-ориентированного профессионализма; обеспечением профессиональной мобильности и непрерывного образования как форм его жизни [4].

Позиция автора кажется нам фундаментальной в свете идеи научно-методического сопровождения воспитателей и руководителей ДОУ в ситуации повышении квалификации и переподготовки.

Научно-методическое сопровождение обеспечивается комплексом условий, направленных на формирование творческого образовательного пространства, развитие у педагогов ДОУ рефлексивной культуры, готовности к творческой самореализации.

Осуществление технологии сопровождения предполагает соблюдение следующих принципов: приоритета интересов сопровождаемого, непрерывности, мультидисциплинарности сопровождения и ответственности за принятие решения, лежащей на субъекте.

Перечислим задачи научно-методического сопровождения педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ:

- выработка установочных позиций, определение вектора развития научно-методической деятельности;
- предоставление педагогам ДОУ необходимой информации по основным направлениям развития дошкольного образования, программам, новым педагогическим технологиям;
- выявление, изучение и оценка результативности инновационного педагогического опыта в дошкольном образовании, его обобщение и распространение, создание системы стимулирования творческой инициативы и профессионального роста педагогов;
- оказание поддержки педагогам и руководителям ДОУ в инновационной деятельности, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий, учебных планов;
- осуществление редакционно-издательской деятельности;
- организация совместной работы с научно-исследовательскими лабораториями и вузами при проведении опытно-экспериментальной работы.

К условиям успешного внедрения технологии научно-методического сопровождения относятся:

- уверенность в несомненной значимости того, к чему побуждаются педагогов;

- заинтересованность педагогов в ценности осуществляемой педагогической деятельности;
- создание творческой образовательной среды, представляющей собой диалектическое единство пространственно-предметных, социальных, психодидактических компонентов.

Технология научно-методического сопровождения включает последовательность программно-целевых действий (этапов):

- 1) оценка реальной ситуации, выявление проблем;
- 2) диагностика и постановка задач;
- 3) выбор средств сопровождения (форм, методов, типа взаимодействия);
- 4) анализ полученного результата.

Использование технологии научно-методического сопровождения педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ соотносится с конкретными целями курсов повышения квалификации и переподготовки. Предлагая свободу выбора, мы в какой-то степени реализуем идею построения индивидуальной траектории развития педагога. Создавая программу сопровождения по результатам входной диагностики, выявляющей проблемные зоны личностного характера, мы дифференцированно подбираем виды и формы работы.

Экспресс-диагностика позволяет оперативно моделировать как содержательную составляющую, так и формы работы со слушателями. Многолетний опыт работы на курсах повышения квалификации подтверждает, что «активные методы» обучения, в которых слушатель выступает как субъект, значительно продуктивнее. Поэтому используются тренинги, ролевые игры, терапевтические сессии, индивидуальные и групповые консультации и такая форма работы, как «групп-анализ», предполагающая решение профессиональных проблем.

Большинство слушателей курсов обладают прочно устоявшимся мировоззрением, поэтому трудно воспринимают новое в образовании. Это означает, что технология сопровождения должна включать особые способы убеждения и быть достаточно индивидуализированной.

Использование технологии научно-методического сопровождения педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ в условиях сетевой организации основано на принципе содержательной индивидуализации и личностной персонализации, выражающемся в создании условий для самореализации конкретного работника.

Структура сетевой организации складывается из множества микросообществ, микроассоциаций и объединений (методические центры, кабинеты, площадки, лаборатории, педагогические мастерские, ассоциации педагогов). Основное ядро – малые (целевые, рабочие) группы, где происходит непосредственное взаимодействие людей, объединенных по роду деятельности, по ситуации.

Управление характеризуется отсутствием жесткой иерархической структуры и основано на принципах сотрудничества и взаимопомощи. Технология научно-методического сопровождения предполагает деятельность тьюторов – преподавателей-консультантов, ведущих тьюториал и выполняющих функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) процесса повышения квалификации.

Сетевая организация методической службы призвана аккумулировать и развивать кадровый потенциал, обеспечивать научно-методическое сопровождение развития содержания образовательных программ и новый качественный результат образования. Кроме того, ее назначение заключается в том, чтобы актуализировать общественный ресурс модернизации образования на основе организации сетевого взаимодействия и эффективной коммуникации между различными образовательными учреждениями.

Эффективность сетевого взаимодействия возможна в случае существования единой концепции деятельности, договорных отношений между субъектами, определения основных направлений работы, включая ее проектирование и управление работой в сети.

Основными условиями функционирования сетевой организации являются наличие нормативно-правовой базы, регулирующей ее деятельность; единой информационной сети (через Интернет или строительство собственной локальной сети) и организация информационных потоков и интернет-каналов для обмена информацией; существование координационного центра как источника информации, ценностных установок, приоритетов, форм профессиональной коммуникации.

Технология научно-методического сопровождения в условиях сетевого взаимодействия позволит прогнозировать и планировать работу по повышению квалификации педагогических работников и руководителей ДОУ, а также оказывать им организационно-методическую помощь в системе непрерывного образования.

Перспективы использования технологии научно-методического сопровождения заключаются в реализации организационно-педагогического обеспечения процесса развития и совершенствования отечественной системы дошкольного образования. Внедрение данной технологии может быть вариативным в зависимости от социокультурного пространства и функционирования конкретного дошкольного учреждения.

Подводя итоги, можно констатировать следующее:

- особенности научно-методического сопровождения педагогов ДОУ обусловлены современными требованиями к качеству образования;
- научно-методическое сопровождение должно носить гибкий и индивидуализированный характер и принимать во внимание конкретные проблемы ДОУ и педагогов;

- сопровождение включает в себя как широкий спектр целевого воздействия на педагога, так и узкую направленность с учетом личностного запроса;
- образовательная ситуация должна быть максимально гуманизирована;
- формы контроля результатов постдипломного образования необходимо направить на развитие субъектности педагога.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Бюллетень МО РФ. – 2002. – № 2. – С. 2–32.
2. Лосев П. Н. Управление методической работой в современном ДОО. – М.: Твор. центр, 2004. – 156 с.
3. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
4. Субетто А. И. Основы социального менеджмента качества образования. – СПб.; Оренбург: ЦПКПС, ОГУ, 2004. – 60 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. С. Рылеева

ВЛИЯНИЕ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается воздействие вариативной образовательной среды на процесс готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Выделены три образовательных среды (гимназия, массовая школа, школы для «трудных» подростков), которые исследуются как фактор влияния на успешность жизненного самоопределения.

The article is about the influence of various educational environments and fields on the process of high-risk group teenagers' availability to the independent life and professional activity. Three educational fields – gymnasium, secondary school and school for high-risk group teenagers are viewed in the article and studied as an influencing factor of success in high-risk group teenagers' self-determination.

Как показывает анализ литературы, понятие «образовательная среда» в педагогике появилось недавно. В педагогических исследованиях наряду с термином «образовательная среда» используются такие, как «среда образовательного учреждения», «обучающая среда», «школьная среда», «внутришкольная среда», «образовательное пространство» (Е. В. Бондаревская, Н. О. Гафаурова, Ю. С. Мануйлов, И. Я. Лернер, А. А. Редько, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). Современные исследователи близки в понимании больших потенциальных возможностей для развития и саморазвития личности, которыми обладает образовательная среда (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, В. И. Ясвин и др.). Однако воспитательный потенциал среды ученые определяют по-разному. Одни полагают, что среда является способом преобразования внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова). Другие рассматривают среду, наполненную нравственно-эстетическими ценностями, как способ жить и развиваться; она создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В. С. Библер, Б. П. Юсов). Третьи понимают среду как целостную социокультурную систему, которая способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает коммуникативные навыки

(Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов). Ряд ученых считает, что среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых человеку для жизни (Л. П. Буева, Н. В. Гусева).

В нашей работе под *образовательной средой* мы будем понимать совокупность образовательных условий, образовательных процессов, субъектов образовательной деятельности, реализующих условия. Нас интересует прежде всего тот момент, что образовательная среда является фактором (причиной) успешного или неуспешного формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности.

Существует целый ряд современных научных исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы самоопределения личности: психологические условия самоопределения (К. А. Абульханова-Славская, С. Ю. Головин, А. В. Петровский и др.); педагогические основы самоопределения (И. Ю. Кулагина, А. В. Мудрик, Н. С. Пряжников и др.); вопросы социального самоопределения (В. И. Журавлев, В. Ф. Сафин, О. В. Сергушина, Е. Г. Сергушин и др.); вопросы профессионального самоопределения подростков группы риска (В. А. Савиных).

Проблема формирования готовности к самостоятельной жизни и деятельности подростков группы риска в условиях вариативной образовательной среды не разработана в достаточной степени. В связи с увеличением теоретического аспекта содержания образования и практическим «выведением» из деятельности школы функций, связанных с формированием готовности школьников к жизненному самоопределению, необходимо усилить влияние среды общеобразовательной школы на успешное решение названной проблемы.

Новизна настоящей работы заключается в обосновании значимости вариативной образовательной среды как фактора формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности; выделении образовательных возможностей различных видов учреждений общего образования в плане их влияния на успешность реализации процесса формирования этой готовности.

Мы расширили общепринятое понятие «подростки группы риска», включив в группу риска детей с опережающим интеллектуальным развитием, обладающих потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах, отличающихся ярко выраженной способностью к творчеству, испытывающих проблемы адаптации. Таким образом, *подростки группы риска* – это подростки 11–14 лет, имеющие различного рода отклонения от нормы (в состоянии здоровья, поведении, интеллектуальном развитии), неадекватную самооценку, оказывающие сопротивление стандартным правилам и нормам, отличающиеся повышенной чувствительностью к новым ситуаци-

ям, находящиеся в особо трудных условиях в плане собственного жизненного самоопределения.

В рамках нашего исследования под *формированием готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности* мы понимаем процесс овладения умением осуществлять осознанный, самостоятельный выбор жизненного пути на основе адекватной оценки своих способностей и возможностей.

Цель процесса формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности – адаптация подростков и компенсация отклонений.

Нами были выделены и разработаны компоненты и показатели готовности к самостоятельной жизни и деятельности подростков группы риска.

1. *Когнитивный компонент* составляют следующие показатели: а) знание способов сохранения своего здоровья; б) четкая постановка и формулировка жизненных целей, планов, путей; в) понимание ситуации выбора и обоснованности своей позиции относительно будущей семейной жизни; г) знание содержания роли гражданина, члена общества; д) адекватная оценка современного положения на рынке труда, свободное ориентирование в мире профессий; е) знание своих возможностей, склонностей, способностей, профессиональных интересов.

2. *Эмоционально-мотивационный компонент* включает: а) наличие положительной мотивации к сохранению своего здоровья; б) существование положительной учебной мотивации; в) стремление к самостоятельному и осознанному выбору модели будущей семьи; г) активную позицию в осуществлении процесса жизненного самоопределения; д) положительное отношение к ситуации выбора профессии и определения жизненных планов; е) адекватный уровень самооценки.

3. *Деятельностно-практический компонент* предполагает наличие следующих умений: а) вести здоровый образ жизни; б) применять ранее полученные знания на практике; в) составлять программу будущей семейной жизни; г) соблюдать нормы и правила жизни в обществе; д) осуществлять правильный выбор жизненного плана в соответствии со своими способностями, интересами, социальным заказом общества; е) управлять собой, владеть способами и приемами самоконтроля.

В нашей работе мы исследовали влияние образовательной среды учреждения общего образования на формирование готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. С этой целью мы ввели понятие *вариативная образовательная среда* – сеть учреждений общего образования различных видов, в каждом из которых формируется свой вариант образовательной среды, обусловленный их статусом, содержанием образования, составом, формируемыми условиями. Обоснование зна-

чимости образовательной среды как фактора успешной подготовки подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности позволило определить *возможности образовательной среды*. Это совокупность средств, условий и составляющих элементов, характеризующих ее ресурсный потенциал, ориентированных на формирование готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. К ним мы относим следующие возможности: здоровьесберегающие; реабилитационные; коррекционно-развивающие; компенсирующие; мотивационные; адаптационные; информационно-образовательные; проективного содействия.

Для проведения эксперимента мы выбрали три различные типичные образовательные среды (академическую, базовую, адаптивную) и исследовали возможности каждой из них в плане формирования готовности подростков к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, не претендуя на их сравнение.

Наша экспериментальная работа осуществлялась по единой методике на базе средних общеобразовательных школ г. Кургана: школы для трудных подростков № 33 (адаптивная образовательная среда), массовой школы № 37 (базовая образовательная среда), гимназии № 57 (академическая образовательная среда).

Для определения эффективности влияния вариативной образовательной среды на успешность формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности нами были введены следующие оценки уровня сформированности показателя: 5 баллов (100%) – высокий; 4 балла (80%) – выше среднего; 3 балла (60%) – средний; 2 балла (40%) – ниже среднего; 1 балл (20%) – низкий уровень.

Формирование исследуемой готовности подростков группы риска происходило в рамках разработанной нами модели данного процесса с инвариантным содержанием. Концептуальной основой модели явился деятельностный подход А. Н. Леонтьева. Исходные посылы модели: знания, умение, отношение, поведение, опыт, результат. При конструировании модели изучаемого процесса мы учитывали, что модель должна отражать:

- требования, предъявляемые обществом к уровню готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности;
- содержание процесса формирования готовности в вариативной образовательной среде, включающего процесс управленческого воздействия, процесс самостоятельной деятельности подростков, процесс содействия;
- основные критерии и показатели уровней качества готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности;
- организацию целостного педагогического процесса содействия жизненному самоопределению подростков группы риска в вариативной образовательной среде.

Внедрение модели формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в практику функционирования школ осуществлялось посредством прохождения нескольких этапов.

I. Организационный этап. Его содержание составляли целенаправленные действия по созданию необходимого комплекса условий и ресурсного обеспечения процесса формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Были проведены организационно-педагогические мероприятия, ориентированные на осуществление эксперимента, участие в нем администрации школ, педагогического коллектива, специалистов, учащихся.

II. Проектировочный этап. На данном этапе разрабатывался инновационный проект для учреждений общего образования различного вида, участвующих в эксперименте.

III. Преобразующий этап. Предполагалась реализация следующих направлений:

а) применение теоретической модели формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в условиях школ разного вида (элитной, массовой, специально организованной для подростков группы риска);

б) использование факторов, обеспечивающих эффективность и успешность применения данной модели.

Реализация инвариантной модели в рамках общеобразовательной школы осуществлялась в процессе преподавания предметов общеобразовательного цикла и усиления их адаптивной направленности: в программе каждого школьного предмета были выделены тема, раздел, цикл часов, содержанием которых служили вопросы жизненного самоопределения подростков. Эти меры образовали первый адаптивный блок.

Второй адаптивный блок составили предметы, учебные курсы, факультативы, связанные с решением вопросов жизненного самоопределения подростков группы риска. К их числу можно отнести факультативы «Твоя профессиональная карьера», «Мы за здоровый образ жизни», «Как стать успешным» и др.

Третьим адаптивным блоком является включение в учебный план интегрированного курса «6 шагов к успеху в самостоятельной жизни и профессиональной деятельности». Данный курс реализует цели и задачи школы жизненного самоопределения и позволяет решать вопросы формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в комплексе. Цель курса – формирование готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности в качестве самостоятельной личности, члена семьи, профессионала, гражданина, члена общества. Учебный курс рас-

считан на 34 часа в 6–9 классах и адресован подросткам группы риска, находящимся в «особо трудных условиях в плане своего жизненного самоопределения». Программа носит информационно-развивающий характер. Уроки самоопределения предусматривают различные формы работы: информационный урок, семинар, тренинг, урок-диспут, беседа, практикум, экскурсия, деловая игра. Курс включает в себя 6 блоков:

1. «Я и мое здоровье».
2. «Я личность».
3. «Я и общество».
4. «Я и моя профессия».
5. «Я гражданин».
6. «Я семьянин».

Блок «Я и мое здоровье» ставит задачу сформировать осознанное отношение к своему здоровью, положительную мотивацию и стремление к ведению здорового образа жизни. Он выполняет, прежде всего, профилактическую функцию.

Содержание блока «Я личность» определено в соответствии с психологической структурой личности К. Платонова. Блок призван развивать волевые качества, способности, умение саморегуляции, создавать представление подростка о себе как личности.

Назначение блока «Я и общество» – формировать положительную мотивацию к успешности в жизни, социальному поведению; развивать умение давать оценку своим действиям в нестандартных ситуациях, навык конструктивного взаимодействия в социуме, коммуникативные способности.

Блок «Я и моя профессия» призван вырабатывать умение осознанного выбора профессии в соответствии с реальными возможностями и способностями, а также положительную мотивацию к своему профессиональному самоопределению. Блок построен согласно этапам профессионального самоопределения.

Блок 5 ставит цель формировать гражданские качества, опыт положительного поведения человека как гражданина и патриота.

Блок 6 направлен на формирование положительного опыта семейных отношений и отношения к семье как высшей жизненной ценности; навыка самоорганизации собственной жизнедеятельности.

На состояние готовности подростков, обучающихся в разных условиях образовательной среды, инвариантная модель оказывает заметное положительное влияние. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Когнитивный компонент физической готовности у гимназистов (67%) сформирован лучше, чем у подростков группы риска (63%), подростков массовой школы (56%), но показатели практического компонента значительно выше у учащихся массовой школы (19%), на втором месте подростки группы риска (14%); школьники массовой школы умеют вести здоровый образ жизни

в 11,1% случаях. Самые высокие показатели эмоционально-мотивационного компонента (понимают и принимают важность сохранения здоровья) у школьников массовой школы (56%), чуть ниже показатель у подростков группы риска (44%), гимназисты недостаточно ясно понимают важность сохранения здоровья (высокий показатель только у 37%). Постоянно заботятся о своем здоровье только 14% девиантных подростков, 19% школьников массовой школы, 8,9% гимназистов.

Образовательная готовность по всем показателям в среде элитной школы превышает показатели адаптивной образовательной среды и массовой школы. Знают, что нужно хорошо учиться, 63% гимназистов и лишь 36% школьников массовой школы. Умеют хорошо учиться 25% гимназистов, 15% учеников школы № 33 и 11,1% подростков школы № 37. Понимают и принимают важность получения знаний 63,3% гимназистов, 41,1% подростков группы риска школы № 33 и 36% подростков школы № 37.

Когнитивный компонент готовности к жизни в семье, показателем которого является знание роли семьянина, выше у подростков группы риска школы № 33 – 61%, на втором месте подростки школы № 37 – 48,8%, наименьший результат у гимназистов – 40,2%. Практический компонент, определяющийся как способность владеть основными орудиями труда, менее выражен у подростков школы № 57, они менее подготовлены к жизни в семье (86,5%), Наивысший результат у подростков школы № 33 – 93,3%, подростки группы риска школы № 37 отстают на доли процентов – 91%. Считают семью одной из главных жизненных ценностей 61% трудных подростков школы № 33, 46,6% подростков школы № 37, 35,8% гимназистов. Готовность к жизни в семье наиболее продуктивно формируется в рамках адаптивной образовательной среды школы № 33, на втором месте среда массовой школы.

Когнитивный компонент (знают свои права и обязанности, нормы поведения гражданина, члена общества) проявляется на одинаковом уровне у гимназистов (61,1%) и подростков группы риска (60,0%). Подростки массовой школы неполно понимают свои права и обязанности (56%), но показатели эмоционально-мотивационного компонента у них выше, чем у трудных учеников школы № 33 (42,2%). У гимназистов эмоционально-мотивационный компонент развит на высоком уровне (61,1%); школьники, обучающиеся в элитной образовательной среде, выполняют свои права и обязанности в 25,3% случаях. Подростки группы риска, хоть и знакомы со своими правами и обязанностями, понимают и принимают необходимость их соблюдения, но на деле в 65% случаях допускают нарушения. В массовой школе этот показатель еще выше и составляет 77,7%. Социальная готовность эффективнее вырабатывается в условиях гимназии.

Для формирования психологической готовности созданы благоприятные условия во всех трех исследуемых школах. Но наибольшие показатели по эмо-

ационально-мотивационному компоненту наблюдаются в школе № 33 – 91% трудных подростков понимают и принимают важность планирования своей деятельности.

Профессиональная готовность лучше всего формируется в условиях адаптивной образовательной среды (71% – результативный критерий), на втором месте массовая школа – 57,7%, на третьем гимназия – 52,2%.

В условиях образовательной среды гимназии наиболее успешно формируются такие показатели когнитивного компонента, как знание о том, как сохранять свое здоровье (4,05 балла), четкая постановка и формулировка жизненных целей и планов (4,91 балла), знание содержания роли гражданина, члена общества (4,21 балла), обоснованность своей позиции в плане будущей семейной жизни (4,82 балла), знание своих возможностей, склонностей, способностей (4,3 балла). Знания о рынке труда и основных профессиях низкие (3,9 балла) по сравнению со знаниями подростков, обучающихся в условиях массовой (4,0 балла) и адаптивной образовательной среды (4,92 балла). Это связано с тем, что гимназисты выбирают профиль обучения недостаточно осознанно и самостоятельно, руководствуясь мнением родителей, проявляя инфантильность, эмоциональную незрелость и неумение осуществить адекватный своим способностям и возможностям выбор жизненного пути.

Показатели эмоционально-мотивационного компонента выше в условиях массовой школы. Внедрение модели формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности показало, что положительная мотивация к сохранению своего здоровья (3,65 балла), положительная учебная мотивация (3,5 балла), стремление к самостоятельному и осознанному выбору модели будущей семьи (3,8 балла), положительное отношение к ситуации выбора профессии (4,8 балла), адекватный уровень самооценки (4,72 балла) наиболее успешно формируются в рамках образовательной среды типичной школы № 37. Показатель активной жизненной позиции в осуществлении процесса самоопределения в качестве гражданина и члена общества ниже (3,35 балла), чем в гимназии (4,07 балла), так как в задачи школы, по данным нулевого среза, не входила соответствующая подготовка учащихся.

Согласно анализу деятельностно-практического компонента, умение вести здоровый образ жизни (3,7 балла) и умение составлять программу будущей семейной жизни (4,8 балла) выше в условиях массовой школы.

Такие показатели эмоционально-мотивационного компонента, как умение применять раннее полученные знания на практике (4,8 балла), соблюдать правила и нормы общества (3,8 балла), успешнее формируются в условиях гимназии, а умение осуществлять правильный выбор жизненного плана в соответствии со своими способностями, интересами, социальным заказом общества (4,89 балла) и умение управлять собой, овладение навыками констру-

тивного взаимодействия в социуме (3,93 балла) – в условиях адаптивной образовательной среды (для сравнения: массовая школа – 3,98 балла, элитная – 3,68 балла; массовая – 3,8 балла, элитная – 3,7 балла соответственно).

Наиболее яркие результаты мы получили при анализе влияния вариативной образовательной среды на формирование осознанного, адекватного, самостоятельного выбора профессии. Как уже было отмечено, профессиональная готовность успешнее всего формируется в условиях адаптивной образовательной среды (96% – результативный критерий).

Таким образом, в ходе эксперимента были выявлены свойственные каждой исследуемой среде тенденции, которые оказывают непосредственное влияние на формирование готовности подростков к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Так, образовательная среда гимназии ориентирована на образовательное самоопределение, подготовку к вузу, способность быть достойным членом общества, гражданином. Среда массовой школы делает упор на общеобразовательную подготовку и эффективнее вырабатывает стремление к сохранению здоровья. Образовательная среда школы для педагогически запущенных подростков предполагает адаптацию к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, учитывает индивидуальные особенности подростков группы риска. В рамках адаптивной среды для подростков группы риска более эффективно осуществляется формирование готовности к будущей семейной жизни, профессиональной деятельности, а также психологической готовности.

Литература

1. Савиных В. А. Профессиональное самоопределение подростков группы риска. – Курган: Зауралье, 1999. – 405 с.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О. С. Изюрова

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

В статье показана возможность развития толерантности у воспитанников детских домов в процессе занятия коллективным творческим делом – во время занятий в вокальном эстрадном ансамбле. Раскрыты негативные особенности общения между подростками в детских домах, показаны методы и приемы устранения этих негативных особенностей в вокальном эстрадном ансамбле.

The following article describes how to help foster tolerance among inmates of boarding schools of the same age by studying voice and ensemble singing. Author shows negative features of troubled teens destructive behaviour and proposes an optimal method to help children to manage their behavior in a positive way.

Подростковый возраст – наиболее сложный этап развития личности, связанный с переходом ребенка из детства во взрослую жизнь. В это время организм начинает перестраиваться и превращается в организм взрослого человека, что влияет и на развитие различных психологических качеств личности ребенка. Внешне подростки мужают, начинают походить на взрослых, но, в силу отсутствия жизненного опыта, они еще не в состоянии войти в мир взрослых отношений как его полноценные участники. Ощущение неуверенности, связанное с изменением их социального положения усугубляется в это время гормональными всплесками и значительной перестройкой организма, когда ко всему выше перечисленному добавляется неудовлетворенность собственной внешностью и пр.

В этом возрасте у ребенка появляется желание самоутвердиться, самореализоваться, заявить о себе, раскрыть свои способности, доказать свою значимость в этом мире. Подростки стараются активно действовать, проявить себя в различных сферах жизни, становятся инициативными, но, к сожалению, очень часто понятие активности отождествляется у них с агрессивностью, жесткостью, нежеланием считаться с другими людьми и идти на уступки. Причина заключается в том, что подростковый возраст – максималистский. Особенно сложно данный период протекает у воспитанников детских домов – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые были лишены семейного тепла, любви, доверительного общения.

А. С. Макаренко говорил: «Люди, воспитанные без родительской любви, часто – искалеченные люди» [7, с. 57]. Часто к моменту вступления в подростковый возраст воспитанники детского дома не получают опыта близкого общения со своими родителями, родственниками, сверстниками, а общение с воспитателями и другими детьми не может восполнить этого недостатка. Большинство подростков в детском доме не являются истинными сиротами, оказавшимися здесь вследствие того, что у них умерли близкие. У многих родители в силу разных обстоятельств были лишены родительских прав. Часть детей, будучи еще в своих семьях, подвергались насилию. Поэтому они не хотят доверять окружающим людям, будь то их сверстники или взрослые – педагоги и воспитатели.

Многочисленные исследования показали, что по своему психическому развитию дети из детских домов и интернатов отличаются от их ровесников, растущих в семьях. «Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста и дальше. Особенности по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреватые серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека» [8, с. 4].

Воспитанники детского дома часто входят в «группу риска». Высокий уровень тревожности, наличие страхов, эмоциональная нестабильность, задержка психического развития, слабость сознательной регуляции поведения, неадекватное проявление защитных механизмов, недостаточный опыт позитивных социальных контактов, выраженный эгоцентризм, неумение понять позицию другого человека – вот что характерно для многих таких детей.

Они не умеют управлять своим эмоциональным состоянием, что негативно отражается на их поведении и общении с окружающими. Это является основной причиной отсутствия больших успехов в обучении и других видах деятельности. Особое значение имеет решение проблем, возникающих у подростков в общении.

Агрессивность – одна из основных характеристик личности подростка-сироты. Она является следствием дефицита теплоты, любви и заботы, отсутствия по-настоящему близкого человека, который бы понял подростка, помог ему разобраться в своих чувствах. Основная причина агрессивного поведения подростков из детских домов заключается в том, что они в отличие от их сверстников из обычных семей постоянно находятся в состоянии так называемого «публичного одиночества».

Для подростков, воспитывающихся вне семьи, характерен специфический тип межличностных отношений. У детей складывается особое понимание группы – так называемое детдомовское «Мы» (В. С. Мухина), когда все окружающие люди делятся на своих и чужих. Межгрупповая агрессия и механиз-

мы замещения агрессии индивидуальной агрессией коллективной рассмотрены в концепции инстинктов социального поведения У. Мак-Даугола, который, в частности, писал, что подобное явление типично для человека и проявляется на подсознательном уровне. Например, дикие народы, живущие небольшими хорошо организованными общинами, легко подавляют индивидуальную агрессию членов этой общины, но компенсируют это постоянной враждой с соседними племенами, удовлетворяя тем самым потребность проявления агрессии, диктуемую инстинктом драчливости, изначально присущим всем людям [1, с. 142].

В детском доме дети постоянно находятся среди себе подобных, среди детей, имеющих схожие проблемы. Они вынуждены постоянно общаться, взаимодействовать и фактически не имеют возможности остаться наедине с самим собой, расслабиться психологически, погрузиться в свой внутренний мир. Это негативно сказывается на их психологическом состоянии и вызывает дополнительное напряжение.

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстая обнаружили важное для понимания поведения детей-сирот противоречие. Учитывая особенности жизни в закрытом учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного конфликта с взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта. Однако в поведении таких детей наблюдается агрессивность, стремление обвинить во всем окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е. доминируют защитные формы поведения и соответственно выявляется неспособность конструктивно решать конфликты. Таким образом, в процессе проведения воспитательной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, подросткового возраста значительное внимание необходимо уделять формированию и развитию их толерантного отношения к сверстникам, окружающим их в детском доме.

На современном этапе развития российского общества проблема развития толерантности является особенно актуальной. Наиболее общий смысл понятия «толерантность» – терпимость к чужим образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям [2]. Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, «толерантность означает уважение, принятие и понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [3, с. 15].

Существует множество приемов и форм развития толерантности подрастающего поколения. Это и психологические тренинги, и беседы в форме диалогов или группового обсуждения проблемы, проведение различных тематических мероприятий, например, олимпиад, командных конкурсов и многое др. Но все выше перечисленные способы развития толерантности протекают в отрыве от непосредственного живого общения, так как ситу-

ация, возникающая, к примеру, на тренинге, искусственна, заранее спланирована педагогом-психологом. Для наиболее гармоничного и полного формирования и развития такого важного личностного качества как толерантность, необходима естественная ситуация, которая бы не ограничивалась четкими временными рамками и позволяла педагогу вести воспитательный процесс в том темпе, который наиболее подходит для данной конкретной группы, конкретных детей. Оптимальной, на наш взгляд, формой развития толерантности у подростков-воспитанников детского дома является коллективная творческая деятельность.

Термин «коллективное творческое дело» принадлежит И. П. Иванову, который адаптировал основной элемент воспитательной методики А. С. Макаренко для обычных школ и внешкольных учреждений. Ее смысл заключается в том, чтобы в работу того или иного коллектива на добровольных началах, с интересом и желанием могли включаться все его члены и чтобы они получили возможность раскрыть свои творческие возможности.

Одной из форм коллективной творческой деятельности подростков-воспитанников детского дома является вокальный эстрадный ансамбль. Ансамбль – это группа людей, объединенных общими целями, планами, творческими замыслами и, наконец, совместной деятельностью, дающей возможность личности реализовать свою индивидуальность и творческий потенциал. Занятия в вокальном эстрадном ансамбле направлены на развитие толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам внутри определенной группы – непосредственно в рамках ансамбля, а также на формирование и развитие толерантности как устойчивого качества личности подростка, которое будет определять их отношение к людям и их поведение в обычной жизни, в повседневных контактах.

Музицирование в вокальном эстрадном ансамбле – один из наиболее предпочтительных способов для развития толерантности, так как в процессе занятий дети общаются между собой, обсуждают разучиваемые песни и предстоящие концерты, ищут более удачные варианты выразительного исполнения песен, придумывают костюмы для концертных выступлений и т. д. В вокальном эстрадном ансамбле ребенок является частью коллектива, где складывается благоприятная атмосфера, способствующая формированию качеств, присущих толерантной личности: расположенность к другим, терпение, чувство юмора, чуткость, доверие, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, умение не осуждать других, слушать, способность к сопереживанию.

Несмотря на то, что все участники ансамбля имеют собственное мнение относительно того или иного коллективного дела, происходящего в ансамбле, которое иногда существенно отличается от мнения большинства участников ансамбля, они учатся понимать и принимать мнение других ребят, так

как перед всеми участниками ансамбля стоит общая цель – концертное выступление. С этого и начинается формирование и развитие терпимости к позиции другого.

Как показывает практика, почти все подростки расположены к восприятию современной эстрадной музыки. Она полнее, чем какой-либо другой вид искусства, позволяет выразить эмоции, переживания, которые подростку трудно передать словами, но необходимо выразить, открыть миру. Подростки в детском доме не только с удовольствием слушают современную эстрадную музыку, но и исполняют ее под караоке или аккомпанемент педагога.

Детский эстрадный вокал – это относительно новое самостоятельное направление в музыкальной деятельности, которое пользуется большой популярностью. В последнее время появилось большое число детских эстрадных коллективов, шоу-групп, ансамблей, организуется целый ряд конкурсов детского эстрадного вокала, например «Детское Евровидение», «День рождения» «Пять с плюсом», «Золотой петушок», «Серебряный олень» и т. д.

В ГОУ СО «Екатеринбургский детский дом № 6» в 2005/06 уч. г. был организован вокальный эстрадный ансамбль «Фантазеры», состоящий из детей младшего подросткового возраста. Основу репертуара ансамбля составили современные популярные эстрадные песни, в том числе детские.

В детском доме № 6 дети разделены на 8 групп, четыре из которых – первая, вторая, пятая и восьмая – состоят из девочек, а остальные четыре – из мальчиков. Вначале основу ансамбля составили шесть воспитанниц из второй группы, потом к ним добавились двое из первой группы. Постепенно состав ансамбля расширился, включая в себя представителей разных групп.

В 2007/08 уч. г. к эстрадному вокалу проявили интерес трое мальчиков восьми, тринадцати и пятнадцати лет. Остальных мальчиков больше интересуют занятия спортом, брейк-дансом и пр. Так как в силу высотных особенностей звучания голосов, пришедших мальчиков невозможно объединить в цельную группу, они время от времени выступают в качестве солистов «Фантазеров». Сейчас в общей сложности ансамбль насчитывает 24 участника в возрасте от 8 до 16 лет.

В связи с тем, что число участников ансамбля увеличилось, было решено разделить подростков на несколько групп: общую, включающую всех детей, младшую – дети 8–10 лет, среднюю – 11–13 лет и старшую – 14–16 лет. Кроме этого, осталось деление на общую, подготовительную и концертную группы, в зависимости от уровня развития музыкальных способностей и степени подготовленности детей.

Занятия в вокальном ансамбле объединяют в себе методы развития навыков эстрадного пения, пения в ансамбле, сценические движения (элементы хореографии, пантомимики, пластики), которые в то же время, направлены на формирование толерантности через позитивный вклад каждого в общее дело. За-

нения предполагают сочетание индивидуальных и групповых заданий, дающих возможность для личного и коллективного самовыражения; публичное признание достижений; максимальное разнообразие ролей в общей деятельности и т. д.

В процессе занятий вокального эстрадного ансамбля можно выделить несколько этапов: репетиционный (подготовительный); этап концертных выступлений и постконцертный этап (итоговый). Основная цель подготовительного этапа работы ансамбля с точки зрения проблемы развития толерантности – сформировать и развить у детей терпимое отношение к сверстникам в процессе репетиций и научить их понимать других людей, в данном случае – своих сверстников, и взаимодействовать с ними.

В процессе занятий ансамбля применялась техника пения в речевой позиции американского педагога-вокалиста Сэта Риггса [9]. По нашему мнению, она является универсальной, так как создает условия для быстрого освоения любой манеры эстрадного пения, а также позволяет достичь и не терять ощущение свободы и комфортности во время исполнения произведений. Звукообразование по этой методике происходит без излишнего напряжения мышц голосового аппарата, как во время обычной спокойной речи.

Естественность звучания голоса способствует искренности выражения чувств и эмоций во время исполнения песен [4], а также психофизиологической свободе поющего, что немаловажно для развития толерантности, так как избавление от внутренних и внешних физических и психологических зажимов способствует более адекватному восприятию окружающей действительности, а также выражению и восприятию чувств и эмоций других людей. Использование на занятиях вокального эстрадного ансамбля техники пения в речевой позиции оказывает положительное воздействие на развитие толерантности подростка, если параллельно применяется психологический прием «от внешнего к внутреннему» [5, с. 84], когда психологическое состояние поющего подростка изменяется в лучшую сторону в зависимости от его позы, жестов и мимики.

Проблема разобщенности и выраженного индивидуализма решается на занятиях при помощи репертуарной политики. В 90-е гг. существовала проблема, связанная с выбором вокального репертуара для детей и подростков. Несмотря на то, что оставались песни поистине «вечные», интересные детям, живущим в разное время, многие тексты времен существования Советского Союза уже во многом не отвечали веяниям времени, а новые песни еще не были созданы. Сейчас ситуация, связанная с созданием детского репертуара, значительно улучшилась, и определенные песни (о человеческих взаимоотношениях, о вечных ценностях, о дружбе, о юношеской любви, об отношениях между родителями и детьми, песни юмористического содержания и т. д.) позволяют формировать положительное отношение подростков к сверстникам и окружающему миру.

В процессе подготовки концертного номера как творческого продукта проводится работа над эмоциональностью исполнения произведений. В обсуждении репертуара ансамбля, основной идеи и замысла песен принимают участие все участники ансамбля под руководством педагога. В процессе этого обсуждения дети учатся прислушиваться к мнению друг друга.

Важной составляющей репетиционных занятий является обучение участников ансамбля умению выразить и передать образный мир исполняемой песни посредством мимики, жестов, пластики и т. д. На данном этапе работы большое значение приобретает приемы «чтения жестов» [6; с. 117], когда во время интерпретации песни используются жесты различного эмоционального содержания: например, жест «открытости» при исполнении песни А. Варламова «Подари улыбку миру», жесты «доверия» и «симпатии» в «Госпоже метелице» С. Ведерникова, жесты удивления во «Льве и брадобрее» М. Дунаевского. Жесты предлагаются как педагогом, так и самими участниками ансамбля. Причем подростки сами оценивают то, какой жест является наиболее адекватным и наилучшим образом передает образный мир песни.

Подобная деятельность расширяет у подростков-воспитанников детского дома запас жестов и поз, передающих их эмоциональное состояние, способствует тому, что они учатся лучше выражать свое состояние и понимать настроение других людей.

На втором этапе работы ансамбля основной целью была подготовка к концертным выступлениям. Здесь применялись как репетиции ансамбля под руководством педагога, так и самостоятельные репетиции участников ансамбля, когда было необходимо, чтобы ребята закрепляли материал, пройденный на занятиях: повторяли тексты песен, танцевальные движения и пр. Организацией самостоятельных занятий ансамбля занимались его лидеры – те, кто пользуется авторитетом в ансамбле, у кого хорошие музыкальные способности, кто имеет сформированный навык работы с микрофоном и хорошо запомнил танцевальные движения. Перед тем как провести самостоятельное занятие, лидеры ансамбля при помощи руководителя составляли план работы над репертуаром. Подобные занятия способствуют сплочению коллектива и большому взаимопониманию между его участниками.

На репетиционных занятиях применяется прием «подсказки», когда один человек или группа участников ансамбля произносят текст песни, а кто-то из оставшихся участников ансамбля «подстраховывает» их, подсказывая им шепотом текст, в том случае, если они его забудут.

Также на втором этапе работы применялся прием «большого окна», когда репетиции ансамбля записывались на видеокамеру и просматривались всеми его участниками по телевизору. При просмотре записи акцент делался не столько на допущенных ошибках, сколько на том, что положительного ребята видят в их выступлении. Вначале подростки в основном критиковали

поведение и пение своих сверстников. Но после проведения игры «Поиск хорошего», когда участникам ансамбля нужно было назвать больше всего положительных моментов в выступлении ансамбля, они стали не только замечать, но и озвучивать положительные моменты выступления: например, то, как хорошо смотрится одежда того или иного участника ансамбля, насколько они выразительно пели, насколько слаженно звучит унисон или двухголосие и т. д.

Позднее становится возможным использование приема «маленького окна», когда запись выступления или репетиции ансамбля делается не на видеокамеру, а на мобильный телефон или на видеокамеру цифрового фотоаппарата. Чтобы просмотреть видеозапись, участникам ансамбля требуется, во-первых, разделиться на несколько групп, так как все участники ансамбля одновременно не могут просмотреть запись, а во-вторых, во время просмотра записи им необходимо расположиться таким образом, чтобы каждый мог увидеть запись выступления ансамбля.

На развитие коммуникативных процессов большое значение оказывает самооценка общающихся, которая является своего рода регулятором поведения. «Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к себе. От нее зависит степень критичности человека, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, что влияет на процесс общения с другими, эффективность деятельности и процесс дальнейшего развития» [3, с. 44]. Самооценка участников ансамбля повышалась в связи с тем, что они видели результаты своей деятельности, во время просмотра записей репетиций и во время концертов, они имели возможность повысить свой статус у сверстников, так как остальные дети высоко оценивали их деятельность.

Концерты являются отличными формами сплочения участников вокального эстрадного ансамбля в детском доме и развития у них толерантного отношения к сверстникам. Участвуя в концертах, приуроченных к различным праздникам, дети показывают, чему они научились за время работы в ансамбле. Подобные мероприятия помогают участникам ансамбля относиться друг к другу доброжелательно, доверительно, помогают им раскрепоститься и толерантно относиться друг к другу.

Третий этап работы ансамбля – постконцертный (итоговый) – можно охарактеризовать следующим образом. После проведенного концерта происходит обсуждение выступления ансамбля, причем здесь важным моментом является то, что дети должны стараться адекватно оценить свое выступление: что получилось, удалось, а над чем еще следует поработать. Обычно после концерта устраивается чаепитие, где ребята в спокойной обстановке делятся своими мыслями, строят дальнейшие планы, обговаривают примерный репертуар для дальнейшей работы.

Успешное концертное выступление вокального эстрадного ансамбля положительно влияет не только на участников ансамбля, но и на других воспитанников детского дома. Оно привлекает в ансамбль других детей, которые раньше или не интересовались эстрадным пением, или стеснялись подойти и записаться в ансамбль. Некоторые дети, неуверенные в своих силах и стесняющиеся петь вместе с другими, просят разрешить им присутствовать на репетициях ансамбля в качестве слушателей.

Подводя итог, необходимо отметить, что участие в вокальном эстрадном ансамбле подростков в детском доме способствует тому, что они помимо развития вокальных навыков, творческих качеств, учатся конструктивно общаться со сверстниками, прислушиваться к мнению других, достигать взаимопонимания, самореализовываются и самоактуализируются. Как известно, общение является основным видом деятельности подростка, а деятельность в эстрадном ансамбле дает возможность приобретения навыков позитивного общения.

Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. Балцевич В. А., Балцевич С. Я. – www.slovari.yandex.ru
3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.
4. Клип О. Я. Обучение эстрадному пению на музыкальных факультетах педагогических вузов: Дис. ... канд. пед. наук, 2004. – 135 с.
5. Козлов Н. И. Как относиться к себе и людям, или практическая психология на каждый день: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая шк., 1994. – 320 с.
6. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха: Учеб. пособие для высшего управленч. персонала / Авт.-сост. Р. Р. Кашапов. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2000. – 448 с.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 342 с.
8. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
9. Риггс С. Как стать звездой. Аудиошкола для вокалистов. Техника пения в речевой позиции. – М.: «Guitar College», 2005. – 104 с.

ЗДОРЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

**М. Ю. Глухова,
В. И. Прокопенко**

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ

В статье рассматривается динамика физического состояния студенток факультета иностранных языков при использовании в занятиях по физическому воспитанию средств оздоровительной гимнастики.

In this article we examine the dynamics of physical condition (the physical skills and the functional condition) of the femal students of the faculty of Foreign Language using the health activities at the Physical Training Lessons at Higher Educational establishments.

Проблема эффективности организации современного процесса физического воспитания в высших учебных заведениях нашей страны является весьма актуальной. Этот процесс, будучи достаточно консервативным, не удовлетворяет личные и психофизические запросы студенчества. Высокие эстетические требования, весьма подвижная телесно-духовная энергетика, динамичность и нестандартность как мышления, так и поведенческой деятельности, а также весьма «легкое» отношение студентов к своему здоровью вступают в резкое противоречие с устоявшимися канонами «тяжелого», стагнированного традиционного процесса физического воспитания в вузе. Все это препятствует созданию динамичной и привлекательной мотивации к вузовскому предмету «Физическая культура».

Проблема негативного отношения студенчества к занятиям физкультурой волнует преподавателей этой дисциплины уже давно. Надо сказать, что кафедры физического воспитания, понимая суть данной проблемы, пытаются в силу своих возможностей (материальных, ресурсных, кадровых и др.) изменить ситуацию. Нам представляется, что настала пора рассматривать современный процесс вузовского физического воспитания не как урокодательство и выполнение определенных нормативов, а как востребованное и осознанное студентами явление. Физическое воспитание в вузе должно заложить, прежде всего, фундамент личностной здоровьесберегающей физической культуры не только на ближайшее время, но и на долгие годы.

Несомненно, все это требует искать новые подходы к организации и построению современного процесса физического воспитания в вузе [7; 8].

Мы предлагаем один из путей решения данной проблемы, опираясь на проведенный нами в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА) анализ физического состояния студенток (физического развития, физической подготовленности, функционального состояния) и их отношения к физической культуре и спорту. Этот анализ позволил нам обнаружить проблемную ситуацию. Она заключается в противоречии между высоким уровнем требований системы высшего образования к психофизическому состоянию студентов и недостаточной гибкостью данной системы, не отвечающей личным запросам студенток и не вбирающей в свой арсенал социально востребованных средств физического воспитания оздоровительной направленности. Рекомендованная Министерством образования РФ примерная программа по физическому воспитанию для вузов больше отвечает требованиям мужского контингента студентов, нежели женского. Все это резко снижает эффективность физического воспитания в НТГСПА для девушек и не мотивирует их к занятиям физкультурой.

Результаты анкетного опроса студенток факультета иностранных языков показали, что в области физкультурно-спортивной деятельности они отдают предпочтение оздоровительной гимнастике (около 70%). Это позволило нам разработать и внедрить в образовательный процесс по физическому воспитанию методику проведения занятий с использованием нетрадиционных средств оздоровительных гимнастик (базовый фитнес – аэробика, изотон, стретчинг, восточная гимнастика). По нашему мнению, это способно улучшить физическое состояние студенток и активизировать их мотивацию к данному предмету.

Тщательно подбирая и группируя упражнения из множества оздоровительных гимнастик, можно вовлечь в движение любую группу мышц (или большие их массы – по доктору Куперу), заставляя ее (их) действовать бесконечно многообразно. Упражнения могут как угодно варьироваться по координации, быть предельно простыми, доступными малому ребенку, быть более сложными или – сложными и трудными. Они обеспечивают наибольший развивающий эффект без чрезмерной мобилизации различных функций. Физическая нагрузка может быть разной – от почти нулевого уровня (при релаксации, стретчинге, дыхательных упражнениях) до субмаксимальной и максимальной мощности с включением всех функций как в аэробном, так и в анаэробном режимах работы [2; 7].

В результате оздоровительного эффекта использования нетрадиционных гимнастических средств повышаются защитные функции, иммунитет, физическая, умственная работоспособность и продолжительность времени активного состояния организма.

В нашем исследовании приняли участие две группы (экспериментальная и контрольная) студенток второго курса факультета иностранных языков

Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии. Педагогический эксперимент проводился в 2005/06 уч. г. В экспериментальной группе занимались студентки английского отделения ($n = 35$), в контрольной – немецкого и французского отделений ($n = 32$).

В контрольной группе занятия физкультурой проводились в соответствии с базовой частью Государственной программы физического воспитания (легкая атлетика, спортивные игры, лыжная подготовка). В экспериментальной группе мы применяли специально разработанные комплексы оздоровительной гимнастики, для которых характерен высокий уровень двигательной активности под музыкальное сопровождение. При разминке мы брали музыкальное сопровождение в темпе 100–120 уд./мин. В основной части занятия, при выполнении упражнений и их повторении в быстром темпе, мы использовали музыку 130–160 уд./мин., а в партерных упражнениях (в положении сидя, лежа) – 110–130 уд./мин. Комплексы и возможные композиции упражнений мы составляли и выполняли в соответствии с возрастающей трудностью.

Учитывая уровень физической подготовленности студенток экспериментальной группы, мы стремились использовать средства и методы, направленные на оптимизацию их физического состояния и коррекцию его «отстающих звеньев».

Приведем краткое описание разработанной нами методики проведения физкультурных занятий. В подготовительную часть занятия входил комплекс дыхательных упражнений, затем упражнения стоя и в движении – низкой интенсивности с музыкальным сопровождением. Основную часть составляла серия танцевальных упражнений: композиции средней интенсивности с переходом на низкую интенсивность для восстановления дыхания. После выполнения аэробной части занятия студенткам предлагался комплекс упражнений по системе «изотон» – выполнение силовых упражнений статодинамического характера, чередующихся с упражнениями из серии стретчинг; он не предъявляет к сердечно-сосудистой системе особых требований, поэтому между силовыми упражнениями имеется 10–40 с для снижения ее активности [9]. В заключительной части занятия мы использовали методы психотренировки, в частности упражнения из восточной гимнастики (йога), призванные сформировать «искусство трех умений»: 1 – мышечное расслабление; 2 – рациональное дыхание; 3 – концентрация внимания.

Для создания заинтересованности в личной включенности в работу, а также выработки самостоятельности, ответственности, самовоспитания, уверенности в своих возможностях с помощью средств физической культуры мы предложили студенткам самостоятельное составление и проведение в конце основной части занятия комплекса физических упражнений на английском языке по системе «изотон» (чередование силовых упражнений и упражнений на растяжку).

Основным способом организации учебной деятельности (исходя из условий материально-технической базы и невозможности разделить экспериментальную группу на подгруппы) служил фронтальный метод. Он позволяет каждой студентке рационально и продуктивно использовать предложенные комплексы оздоровительной гимнастики.

Одним из мотивирующих составляющих улучшения физического состояния студенток факультета иностранных языков на учебных занятиях, по нашему мнению, является дифференцированный подход к их физической подготовке и возможностям, а также посильность выполнения предложенных для их определения тестов (челночный бег, прыжок в длину с места, подъем туловища из положения лежа, тест на гибкость, отжимание, тест Купера).

Адаптацию сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам мы исследовали с помощью теста Руффье – 20 приседаний за 30 секунд. Для исследования изменений в аппарате внешнего дыхания мы взяли пробы Штанге и Генчи. Впоследствии студентки получили индивидуальные рекомендации для самостоятельной внеучебной работы на улучшение состояния определенной группы мышц, в частности мышц плечевого пояса, груди, брюшного пресса.

Мы не ориентировали девушек на то, чтобы их результаты максимально приблизились к нормативам, предусмотренным рекомендованной Министерством образования РФ примерной учебной программой по физическому воспитанию для высших учебных заведений. В конце года оценивался не сам результат, а его динамика. Такая система оценивания была принята девушками, у них появилась заинтересованность в улучшении физического состояния организма.

Результаты исследования. Поскольку все физические качества начинают развиваться в детском и подростковых возрастах, то в период студенчества речь идет уже об их совершенствовании.

Сравнительный анализ физической подготовленности студенток экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического эксперимента выявил отсутствие серьезных различий. Этот показатель находился на уровне «ниже среднего» и «среднего» по всем тестам программы по дисциплине «Физическая культура» [10].

В конце учебного года было проведено повторное исследование уровня физической подготовленности (табл. 1). В результате использования в экспериментальной группе средств оздоровительной гимнастики произошло достоверное изменение по всем параметрам (кроме теста на координацию – «челночный бег» 3×10 м) результатов исследования, $p < 0,05$ (табл. 1). Самые большие изменения произошли в тестах на гибкость (наклон туловища вниз из положения стоя на скамейке) – 40%, и на силовые качества (отжимание в упоре лежа от скамейки) – 55%. В контрольной группе также произошли изменения, но менее существенные.

Таблица 1

Динамика физической подготовленности студенток

Контроль- ные нор- мативы	Контрольная группа (n = 32)					Экспериментальная группа (n = 35)				
	Ис- ход- ные результаты	Ко- неч- ные результаты	%	t	P	Ис- ход- ные результаты	Ко- неч- ные результаты	%	t	p
	$X_1 \pm m_1$	$X_2 \pm m_2$				$X_1 \pm m_1$	$X_2 \pm m_2$			
Челноч- ный бег 3×10 м, с	10,5 ± 0,1	10,5 ± 0,1	0,1	1,7	> 0,05	10,2 ± 0,1	9,9 ± 0,1	2,4	1,7	> 0,05
Прыжок в длину с места, см	154,7 ± 2,5	156,8 ± 2,1	1,3	0,63	> 0,05	159,3 ± 2,8	166,8 ± 2,0	4,6	2,2	< 0,05
Подъем туловища, кол-во раз	12,8 ± 0,8	14,9 ± 0,6	15	2,1	< 0,05	16,5 ± 0,5	20,3 ± 0,3	20,7	6,3	< 0,05
Гибкость, см	12,9 ± 1,1	16,2 ± 1,2	22,6	2,02	< 0,05	11,4 ± 1,1	17,1 ± 0,76	40	4,4	< 0,05
Отжима- ние, кол- во раз	5,1 ± 0,6	7,5 ± 0,8	12,6	2,4	< 0,05	6,2 ± 0,8	10,9 ± 0,7	55	4,4	< 0,05
12-ми- нутный бег, м	1752,8 ± 28,1	1774,5 ± 27,8	1,2	0,55	> 0,05	1846,1 ± 28,1	1940,7 ± 34,1	5	2,1	< 0,05

Более высокий результат показателя гибкости у девушек экспериментальной группы связан с тем, что в учебные занятия по физической культуре были включены комплексы упражнений из системы «стретчинг» – на растягивание. Для развития силы в экспериментальной группе мы использовали средства оздоровительной гимнастики по системе «изотон»: комплексы упражнений с отягощением собственного веса и упражнения с внешним сопротивлением (гантелями), а также упражнения статодинамического характера. В то же время в контрольной группе упражнения с внешним сопротивлением мы применяли лишь занимаясь в тренажерном зале и изредка использовали упражнения с отягощением собственного веса.

Эффективность предложенной нами методики подтверждается позитивными изменениями не только физической подготовленности, но и других важных составляющих физического состояния студенток: функциональных показателей и физической работоспособности.

Полученные данные по ЭГ свидетельствуют о позитивном изменении в аппарате внешнего дыхания. Пробы Штанге и Генчи дают некоторое представление о способности организма противостоять недостатку кислорода [3; 4]. Лица, имеющие высокие показатели гипоксемических проб, лучше переносят физические нагрузки. В процессе тренировки эти показатели увеличиваются.

Уровень пробы Штанге (задержка дыхания при вдохе) в обеих группах «средний» [4; 6], но в контрольной группе он немного выше (табл. 2, 3). К концу исследования зафиксировано улучшение показателей как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако в экспериментальной группе произошли более значительные по сравнению с контрольной и статистически достоверные изменения ($p < 0,05$).

Таблица 2

Результаты пробы Штанге

Группа	Исходные результаты $X_1 \pm m_1$	Конечные результаты $X_2 \pm m_2$	Прирост, %	t	p
ЭГ ($n = 35$)	38,3 ± 2,3	46,9 ± 1,4	20,0	3	< 0,05
КГ ($n = 32$)	39,1 ± 0,9	41 ± 1,0	4,8	1,5	> 0,05

У здоровых людей время задержки дыхания при выдохе составляет 25–30 с [4; 6].

Уровень пробы Генчи, по нашим показателям, в начале педагогического эксперимента был чуть ниже среднего (табл. 3). К концу эксперимента в обеих группах произошел прирост. Но динамика в экспериментальной группе более существенна благодаря использованию комплексов упражнений аэробного характера, дыхательных упражнений, а также повышению интенсивности нагрузки.

Таблица 3

Результаты пробы Генчи

Группа	Исходные результаты $X_1 \pm m_1$	Конечные результаты $X_2 \pm m_2$	Прирост, %	t	p
ЭГ ($n = 35$)	21,5 ± 1,1	29,3 ± 0,8	30,7	5,8	<0,05
КГ ($n = 32$)	24 ± 1,0	27,4 ± 0,9	13,2	2,6	<0,05

Происшедшие в экспериментальной группе изменения мы объясняем тем, что в учебный процесс по физическому воспитанию были включены упражнения в аэробном режиме, дыхательные упражнения из восточной гимнастики для восстановления организма после нагрузки, которые рассчитаны

на совершенствование основных параметров функции дыхания занимающихся (развитие и укрепление межреберных мышц, большой грудной мышцы, мышц спины и плечевого пояса). По данным величинам косвенно можно судить об уровне обменных процессов, степени адаптации дыхательного центра к гипоксии и гипоксемии и состоянии левого желудочка сердца [1].

Одним из показателей состояния сердечно-сосудистой системы является частота сердечных сокращений (ЧСС), связанная линейной зависимостью с интенсивностью физической работы; увеличение частоты пульса до 180 уд./мин, по данным В. П. Загрядского и З. К. Сулимо-Самуйло [5], свидетельствуют о достижении пределов физической работоспособности.

Значение индекса Руффье на начало эксперимента в ЭГ составило 10,3; в КГ – 10,1, что говорит о слабой физической работоспособности. К концу 2-го курса статистически достоверные изменения произошли только в ЭГ ($p < 0,05$) – 18,7%, тогда как в КГ динамика изменения данного теста составила лишь 4,9%. Показатели физической работоспособности в обеих группах достигли «среднего» уровня [1; 4; 6], но в ЭГ произошли более существенные изменения, чем в КГ (табл. 4).

Таблица 4

Показатели функциональной пробы Руффье

Показатель	Контрольная группа (n = 32)					Экспериментальная группа (n = 35)				
	Исход. $X_1 \pm m_1$	Конеч. $X_2 \pm m_2$	Изменение, %	t	p	Исход. $X_1 \pm m_1$	Конеч. $X_2 \pm m_2$	Изменение, %	t	p
Тест Руффье	10,1 ± 0,3	9,6 ± 0,3	4,9	1,05	>0,05	10,3 ± 0,3	8,5 ± 0,3	18,7	4,26	<0,05

Упражнения аэробного характера, которые мы использовали в подготовительной и основной части учебных занятий по физической культуре, развивают выносливость организма, которая, в свою очередь, позитивно влияет на изменения физической работоспособности организма, что доказывают результаты теста Руффье.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют утверждать, что изменения в учебном процессе по физическому воспитанию в вузе с учетом интересов студенток, применение новых средств оптимизации их физического состояния, более гибкий подход к сдаче контрольных нормативов (ориентация не на предусмотренные программой, а на собственные показатели), введение самостоятельной подготовки приносят положительные результаты. Все это дает основание рекомендовать разработанную методику к использованию на кафедрах физического воспитания во время занятий физической культурой в высших учебных заведениях нефизкультурного профиля.

Литература

1. Граевская Н. Д., Долматова Т. И. Спортивная медицина: Курс лекций и практические занятия. Учеб. пособие // – М.: Сов. спорт, 2004. – 304 с.
2. Гавердовский Ю. К. Аэробика или дискотека (полемиические заметки) // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 9. – С. 52–58.
3. Доброрадных М. Физическая культура и спорт в мировоззрении человека // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. междунар. конгресса. – М.: Физкультура, образование и наука, 1998. – Т. 1. – С. 211.
4. Дубровский В. И. Спортивная медицина: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – 3-е изд., доп. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 528 с.
5. Загрядский В. П., Сулимо-Самуйло З. К. Методы исследования в физиологии труда. – Л.: Наука, 1976. – 93 с.
6. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: Учеб. пособие. – М.: Сов. спорт, 2004. – 192 с.: ил.
7. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.
8. О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях РФ: Решение коллегии от 23 мая 2002 г.: Настольная книга учителя физкультуры / Сост. Б. И. Мишин. – М.: АСТ; Астрель, 2003. – С. 120–128.
9. Селуянов В. Н. Технология оздоровительной физической культуры. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 172 с.
10. Физическая культура: Примерная учебная программа для высших учебных заведений / М-во образования РФ. – М., 2000. – 27 с.

К. А. Рямова,
А. С. Розенфельд

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ И НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Освоение ценностей физической культуры не только способствует развитию физических способностей пожилых людей, но и воздействует на их чувства, сознание, психику, интеллект, обеспечивая формирование устойчивых социально-психологических проявлений: положительных мотиваций, ценностных ориентаций, интересов и потребностей в сфере физической активности и здорового стиля жизни.

Development of values of physical training promotes active influence not only on physical abilities of the elderly persons, but also on their feelings, consciousness, mentality, intelligence that provides formation of steady socially-psychological displays: positive motivations, valuable orientations, interests and needs for sphere of physical activity and healthy style of a life.

Увеличение доли пожилых людей в общей численности населения – характерная социально-демографическая особенность современного мира. По данным ООН, количество лиц в возрасте 60 лет и старше увеличилось за последнее тридцатилетие почти в два раза, а к 2020 г., в соответствии с прогнозами демографического департамента, уровень пожилого населения на земном шаре возрастет до 1 млрд 100 млн человек. Главные причины этой тенденции – прогресс медицины, повышение уровня жизни, рост разносторонней активности пожилых людей [5].

В России в 2006 г. пенсионеры составляли примерно 27 процентов населения страны, из них 7 млн продолжают работать, так как являются специалистами высокой квалификации, имеющими высшее и среднее профессиональное образование.

Приведенная статистика наглядно показывает, что только четверть людей, достигших пенсионного возраста, ведут активную социально полезную деятельность, оставаясь профессионально компетентными, адекватно реагирующими на изменяющиеся условия. Большая часть оказывается беспомощной в освоении оптимального образа жизни, становясь социально бесполезной и невостребованной. Именно эти люди составляют отдельную, во многом самостоятельную социально-демографическую группу, требующую особого подхода [5]. Эта потребность проявилась в принятии целых пакетов специальных законов и подзаконных актов: «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» и т. п.

Однако, несмотря на принятые меры, продолжительность жизни мужчин в современной России колеблется от 58 до 62 лет, у женщин она лишь на 5–7 лет больше [2; 9]. Все это указывает на необходимость осуществления срочных действий, предполагающих концентрацию усилий специалистов из разных областей знаний.

Анализ научной литературы [8; 10; 11] и социально-педагогической практики позволил выявить основные факторы, которые позитивно или негативно влияют на комплекс физических и духовно-нравственных качеств пожилых людей, определяющих уровень их здоровья и продолжительность жизни.

Условно эти факторы можно систематизировать в зависимости от возможности воздействия на них профилактическими мероприятиями разного рода.

К первой группе факторов следует отнести физиологические показатели: возраст, пол и отягощенность заболеваниями. Вторую группу факторов

составляют социально-культурные особенности: уровень образования, профессиональные преимущества или вредные влияния, насыщенность жизни отрицательными или положительными событиями. К третьей группе факторов можно причислить условия проживания, семейное положение, состояние соматического здоровья и наличие или отсутствие чувства одиночества. Факторы последней группы, в отличие от первых двух, подлежат коррекции.

На основании многолетнего мониторинга физических, психологических и социальных качеств личности (всего обследовано 175 человек 58–76-летнего возраста) удалось сформировать дидактическую концепцию преодоления пожилыми людьми типичных физических и духовно-нравственных проблем с целью улучшения качества их жизни.

При этом учитывалось, что старение людей – объективный процесс, темпы и интенсивность которого в значительной мере зависят от индивидуально-генетических предпосылок, а также от характера социально-экономических, общественно-политических и ментальных особенностей общества.

Целый ряд глобальных социальных катаклизмов в России разрушили внутренние ценности пожилых людей, в результате чего утрачены иллюзии юности и подвергнуты сомнению личностные ориентиры. Все это способствует развитию повышенной тревожности и депрессивных состояний [3].

Для того чтобы уменьшить тревожность, мы посредством адекватных психолого-педагогических мероприятий снижали личностную значимость стрессогенных ситуаций. Особое внимание мы уделяли проблеме одиночества пожилого человека, которое далеко не всегда проявляется как объективное отсутствие близких людей, родственников, друзей. Скорее оно возникает как субъективное негативное переживание своей ненужности для близких и дорогих людей, отсутствия или недостатка их внимания к своим проблемам, недооценки ими значимости этих проблем. Под воздействием одиночества блокируются проявления коммуникативной компетентности пожилого человека. Блокировка нарушает проявление субъективности личности в общении, ведет к деформации отношений с другими людьми и фрустрации. Устранение деструкций возможно при комплексной терапии, которая синтезирует все три основных уровня общения – межличностный, личностно-групповой и личностно-социальный. Для этого необходимо, чтобы психика пожилого человека перешла в режим рефлексивного функционирования, который позволит мобилизовать резервные возможности и сопровождается заменой цели и переоценкой всей ситуации.

Мы полагаем, что всем вышеперечисленным моментам соответствует технология, которую применял в своей повседневной жизни академик А. М. Амосов [1]. Он считал, что использование средств оздоровительной физической культуры мобилизует все психосоматические процессы организма, переводя его на более адекватный уровень реагирования.

Проведенный нами пилотный опрос 180 жителей Екатеринбурга в возрасте 60–80 лет показал, что более 90% интервьюируемых испытывают желание совершать групповые занятия физическими упражнениями в форме прогулок и подвижных игр. Однако для этой возрастной категории в стране практически не существует организованных форм занятий, а немногочисленные группы здоровья и клубы любителей бега не имеют должной материальной базы и финансовой поддержки. Соответственно, отсутствует и инструкторская дидактическая система, которая должна представлять собой совокупность документов и дидактических материалов, позволяющих инструктору-преподавателю осуществлять обучение, развитие и воспитание пожилых людей на групповых и самостоятельных занятиях. При этом следует учитывать, что для данного контингента эффективна не всякая двигательная активность, а желательна организованная посредством индивидуального подхода к выбору средств и методов физического воспитания.

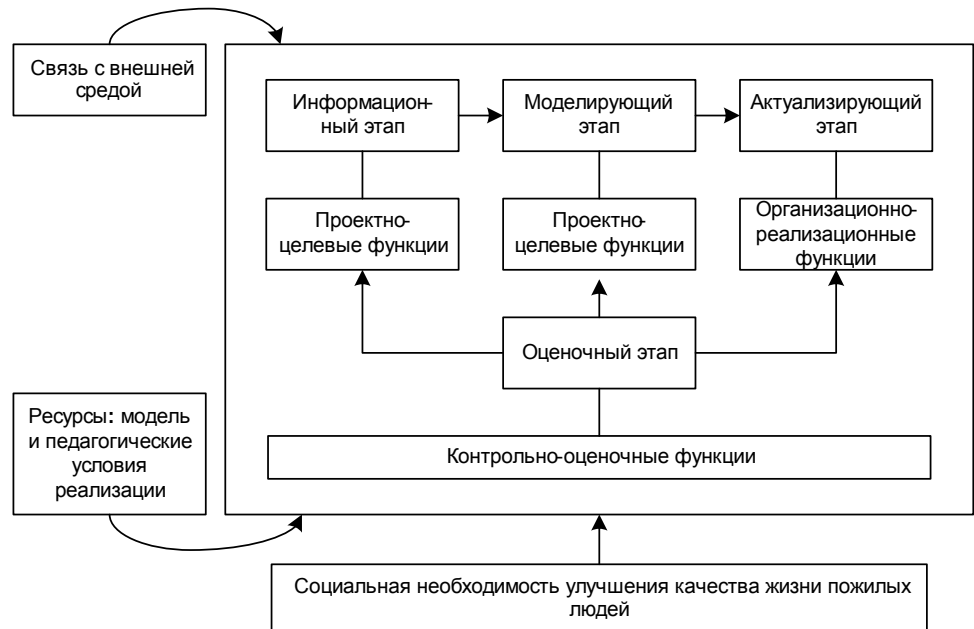
Содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (телесное) воспитание.

Сущность социально-психологического воспитания сводится к процессу формирования у пожилых людей оптимальной жизненной философии, убежденности, потребностно-деятельностного отношения к освоению ценностей физической культуры. Положительного эффекта социально-психологического воспитания удастся достичь, если ценности физической культуры окажутся прочувствованы человеком, поняты и осознаны как жизненно важные и необходимые, а ценностные ориентации будут подкрепляться активной физкультурно-оздоровительной деятельностью.

К сказанному необходимо добавить, что физическая культура позволяет представить человека как биосоциальное единство и вместе с тем предлагает широкий спектр форм, средств и методов управления индивидуальным состоянием личности. По силе воздействия данный феномен является одним из самых значительных, поскольку все аспекты физической культуры «работают» на воспроизводство здоровья человека.

Следовательно, физическая культура базируется на приоритете общечеловеческих моральных и духовных ценностей. Она включает в себя духовное совершенствование личности, способствует сохранению полнокровной и активной человеческой жизни, здоровья, здорового стиля жизни, чувств уважения и сопереживания [7].

На основании анализа научной литературы и практического опыта авторами статьи была разработана модель педагогической поддержки личности пожилого человека, а также предложен механизм ее реализации (рисунок). Модель включает цели, задачи и три основных компонента: деятельностно-процессуальный, содержательный и аналитико-результативный.



Механизм реализации модели педагогической поддержки физических и нравственно-духовных качеств пожилого человека

Содержательный компонент призван был решать основную задачу – создание необходимых педагогических условий для поддержания физических и нравственно-духовных качеств пожилого человека. В него вошли такие блоки, как мотивационный, аксиологический, коммуникативно-кинезиологический, организационный и рефлексивный.

Апробация модели подтвердила ее эффективность (табл. 1). У большинства пожилых людей, игнорирующих физкультурно-оздоровительные занятия, отмечался низкий уровень физического, психического и социального здоровья. В то же время у активно занимающихся физкультурой повысилась мотивация к здоровому образу жизни и укреплению здоровья, снизился уровень тревожности, достоверно увеличились показатели кондиционных физических качеств, что проявилось в улучшении аэробной производительности. У многих из них активизировалась также рефлексивно-оценочная деятельность, что указывает на приобретение необходимых знаний и навыков сравнительного анализа в области здоровьесбережения. Получили развитие и коммуникативные умения, проявившиеся в межличностном и личностно-групповом общении. Положительный рост вышеперечисленных параметров помогает пожилым людям адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, в результате чего растет уровень их самооценки и ощущения комфортности.

Таблица 1

Мониторинг состояния здоровья пожилых людей по результатам опытно-поисковой работы

	Параметр	Оценка параметра	Динамика, %	
			начало эксперимента	через 8 месяцев
Психологическое здоровье	Самооценка	Завышенная	25	19
		Адекватная	25	58
		Заниженная	50	23
	Уровень рефлексии	Высокий	24	31
		Средний	20	49
		Низкий	56	20
	Уровень ситуативной тревожности	Высокий	70	25
		Средний	18	26
		Низкий	12	49
Физическое здоровье	Вредные привычки	Присутствуют	38	30
		Отсутствуют	62	70
	Осведомленность о своем здоровье	Высокая	68	75
		Низкая	32	25
	Физическое качество – выносливость (PWC140)	Высокая	11	27
		Средняя	15	41
Низкая	74	32		
Социальное здоровье	Комфортность	Высокая	7	42
		Средняя	22	48
		Низкая	71	10
	Уровень адаптации	На грани срыва	40	14
		Неполная	58	75
		Полная	2	11
	Мотивация к здоровому образу жизни	Высокая	45	87
		Низкая	55	13
	Коммуникативные умения	Высокие	20	39
		Средние	21	43
Низкие		59	18	

Особенный интерес, с нашей точки зрения, представляют данные рангового теста – распределенные в соответствии с их значимостью варианты ответа на вопрос «Что необходимо для высокого качества жизни пожилых людей?» (табл. 2).

Доминирующими признаками хорошего качества жизни у занимающихся физической культурой оказались хорошее здоровье, отсутствие заболеваний (1-й ранг), позитивный жизненный настрой (2-й ранг) и широкий круг общения (3-й ранг). Менее значимы в данной иерархии материальное благополучие и возможность отдыхать в соответствии со своими желаниями.

Для людей, не занимающихся оздоровительными мероприятиями, хорошее качество жизни определяется в первую очередь удовлетворенностью от-

ношениями в семье и материальным благополучием, а также возможностью свободы и независимости. Меньше всего они ориентированы на возможность заниматься самообразованием и иметь позитивный жизненный настрой.

Таблица 2

Ранжирование ответов пожилых людей на вопрос: «Что необходимо для высокого качества жизни?»

Вариант ответа	Занимающиеся в группе здоровья	Не занимающиеся в группе здоровья
Хорошее физическое здоровье	1	8
Позитивный жизненный настрой	2	9
Наличие широкого круга общения (много друзей, знакомых)	3	6
Удовлетворенность местом в обществе	4	5
Удовлетворенность отношениями в семье	5	1
Материальное благополучие	6	2
Возможность заниматься самообразованием	7	10
Уверенность в себе	8	7
Возможность отдыхать в соответствии со своими желаниями	9	4
Возможность свободы, независимости	10	3

Помимо формирования психологических и социально значимых качеств особое внимание в нашей программе уделено физическому воспитанию пожилого человека. Это объясняется тем, что физическое воспитание, как справедливо утверждает А. И. Лубышева [7], определяет единство интеллектуального, мировоззренческого и двигательного компонентов. Развитие двигательных функций, по мнению многих ученых, во многом обуславливает здоровье человека в целом [3; 6]. Мониторинг функциональных резервов и двигательной подготовленности позволил с определенной погрешностью составить режимы физических нагрузок для пожилых лиц в зависимости от выявленных показателей.

Хотелось бы также отметить, что при работе с данным контингентом большое внимание, особенно в начальный период занятий, уделялось упражнениям общеразвивающей направленности и на развитие гибкости. Это связано с тем, что в суставных и сухожильных элементах находится большое количество афферентных рецепторов, подающих импульсы с костно-мышечного аппарата в двигательные-чувствительные зоны коры больших полушарий [4]. Такой подход создает очень важный для пожилых людей способ стимуляции высших нервных центров с привлечением костно-суставной и мышечной систем в регуляцию вегетосоматических процессов.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у пожилых людей с признаками хронического и острого стресса через 8 месяцев занятий снизился уровень тревожности, исчезли признаки депрессии, улучшились функциональные показатели. Изменились и их ценностные ориентации к собственному здоровью (методика Рокич). Здоровье само по себе перестало являться абсолютной ценностью. Оно превратилось в тот необходимый инструмент, с помощью которого пожилой человек осуществляет свои цели, желания, жизненные смыслы.

Данные эксперимента подтверждают тот факт, что реализуемая программа создает необходимые педагогические условия для улучшения психофизического состояния пожилых людей. При этом происходит переориентация к ценностному пониманию «здоровья» с переоценкой всей ситуации достижения цели.

Помимо этого описанные дидактическая система и программа оказались эффективны для пожилых людей, страдающих чувством одиночества, так как в процессе групповых занятий синтезируются все три основных уровня общения: межличностный, личностно-групповой и личностно-социальный. Освоение ценностей физической культуры способствует активному воздействию не только на физические способности пожилого человека, но и на его чувства, сознание, психику, интеллект, что обеспечивает формирование устойчивых социально-психологических проявлений: положительных мотиваций, ценностных ориентаций, интересов и потребностей в сфере физической активности и здорового стиля жизни.

Литература

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1987. – 176 с.
2. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. – Л., 1974. – 185 с.
3. Белов В. И. Энциклопедия здоровья: Молодость до ста: Справ. изд. – 2-е изд. – М.: Химия, 1994. – 400 с.
4. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. – М.: Наука, 1971. – 384 с.
5. Дильман В. М. Климакс, рак, старение. – М.: Наука, 1987. – 216 с.
6. Зуев Е. И. Волшебная сила растяжки. – М.: Сов. спорт, 1990. – 64 с.
7. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры: Науч.-теорет. журн. – 1997. – № 6 – С. 38–43.
8. Halestrap A. P., Woodfield K. Y., Connern C. P. Oxidative stress, thioacid reagents, and membrane potential modulate the mitochondrial permeability

transition by affecting nucleotide binding to the adenine nucleotide translocase // J Biol Chem. – 1997. – Feb 7, 272 (6). – P. 3346–54.

9. Selye H. Stress in health and disease. – Boston; London, 1976. – P. 158–170.

10. Skulachev V. P. Cytochrome in the apoptotic and antioxidant cascades // FEBS Lett. – 1998. – Feb 27;423(3):275–80. Review.

11. Schild L, Reinheckel T, Wiswedel I, Augustin W. Short-term impairment of energy production in isolated rat liver mitochondria by hypoxia / reoxygenation: involvement of oxidative protein modification // Biochem J. – 1997. – Nov 15; 328 (Pt 1): 205–10.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

О. М. Осиянова

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья раскрывает теоретико-методологическую базу исследования проблемы обучения культуре речевого общения в образовательном процессе вуза. Представлены закономерности и принципы как ядро субъектно-ориентационной концепции. Разработанная на ее основе технология обучения обеспечивает формирование культуры речевого общения как личностного качества.

The article deals with the theoretic and methodological basis of the research devoted to the problems of teaching verbal communication culture in a college educational process. It presents the system of objective laws and principles of teaching as a nucleus of a person-oriented conception. The system of objective laws and principles of teaching serves the basis for projecting the technology, which ensures formation of verbal communication culture as a personal quality.

Глобализация и интеграция многих современных процессов в социуме увеличивают значение культуuroобразующей функции образования, которое превращается в механизм формирования культуры мира и человека в нем, становится способом развития личности и общества. Система образования в XXI в. призвана обеспечить воспитание граждан, обладающих высокой нравственностью, способных к социализации и созидательной деятельности, проявляющих уважительное отношение к традициям и культуре других народов, готовых вести диалог, искать и находить компромиссы. Признание уникальной ценности человека, его роли в развитии социума, усиление ответственности личности за построение своего жизненного и профессионального пути являются смыслообразующими характеристиками современного высшего образования, которое уделяет особое внимание становлению человека как субъекта общения и взаимодействия.

Формирование «человека культуры», необходимость обретения человеком личностных смыслов, ценностей и целей своего развития, а также вхождение нашей страны в открытое информационное пространство актуализирует проблему обучения культуре речевого общения. Культура речевого восприятия, выражения и воздействия задает направление культурного и духовного развития личности, воспитывает новое отношение к окружающему миру, другим людям и себе самому.

Анализ философской, лингвистической, лингводидактической и психолого-педагогической научной литературы подтверждает, что владение общением как инструментом культуры, средством воспитания личности, становления ее сознания, мироощущения требует специально организованного обучения.

Предлагаемая вниманию читателя субъектно-ориентационная концепция обучения культуре речевого общения студентов вуза разработана с учетом философских теорий, раскрывающих природу общения как ценности и инструмента вхождения человека в культуру (М. Бубер, Э. В. Ильенков, Ж. Лакруа, Э. Левинас, А. Ф. Лосев, Э. С. Маркарян, М. Мерло-Понти, Э. Мунье, Е. В. Сарычев, А. Г. Спиркин, К. Ясперс и др.), отечественных и зарубежных теорий коммуникации и общения (А. А. Брудный, Л. Витгенштейн, М. С. Каган, К. Лоренц, Н. Луман, Дж. Мид, Ж.-П. Сартр, Р. К. Терещук, Э. Уилсон, Ю. Хабермас, К. Чери, А. Эспинас, К. Ясперс и др.), философской концепции диалога в познании и образовании (А. С. Ахиезер, М. М. Бахтин, Г. Гадамер, Г. Гжегорчик, С. Ю. Курганов, Г. С. Померанц, Э. Фромм), положений о сложноорганизованных системах (И. В. Блауберг, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин, В. И. Садовский, Г. Хакен, Э. Г. Юдин). Теоретической основой исследования послужили также психологические и педагогические труды, определившие роль общения в развитии личности (Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, А. А. Бодалев, А. А. Брудный, А. А. Вербицкий, А. Б. Добрович, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, В. Л. Леви, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик). При разработке настоящей концепции мы опирались на педагогическую теорию речевой деятельности (А. Н. Ксенофонтова, Г. И. Щукина), исследования коммуникативной культуры (И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, В. В. Соколова), идеи личностно-ориентированного образования (А. С. Белкин, Е. В. Бондаревская, В. С. Леднев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская).

Субъектно-ориентационная концепция разработана на базе общенаучного системного подхода и рассматривает обучение культуре речевого общения как самоорганизующуюся систему ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), отражающую стратегию научного поиска.

Многочисленные работы по теории системного подхода и проблемам развития сложных, в том числе антропоцентричных и педагогических систем (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, К. Боулдинг, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина, В. И. Садовский, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин, В. А. Ядов и др.) дают основание для выделения ряда значимых положений:

- целью применения системного подхода является оптимизация системы, при этом оптимизация понимается как функция предельной полезности;
- системный подход требует рассмотрения явлений в их целостности и развитии, ориентируя исследователя на первоочередное определение условий формирования системы и системообразующего фактора;
- исследуемые проблемы изучаются с учетом взаимосвязи рассматриваемой системы с более крупными системами, с которыми первая связана общностью целей;

• цели системы определяются не в рамках отдельных подсистем, а с точки зрения системы в целом.

Выбор системного субъектно-ориентационного подхода к решению проблемы обучения культуре речевого общения объясняется тем, что культура – системное качество человеческого бытия; речь как деятельность представляет собой систему процессов восприятия, выражения, воздействия; речевое общение – системное образование, имеющее многоуровневую структуру, определяемую целями общения, социальными ролями собеседников, их отношениями, знаниями, опытом и т. д.; речевое общение предполагает для его успеха выбор ориентиров, сохраняющих субъект-субъектные отношения общающихся на основе системы обратной связи.

Обучение культуре речевого общения – система, которая по способу взаимодействия с внешней средой является открытой, по признаку развития и изменений во времени – динамической, по типу целеполагания и целереализации – целенаправленной, по признаку субъект-субъектных и субъект-объектных отношений – антропоцентричной, по характеру обратной связи внутри элементов – нелинейной, по уровню сложности – сложной, по способу управляемости – самоуправяемой. Прогрессивное развитие данной системы, то есть продвижение в овладении студентом культурой речевого общения, представляет собой процесс перехода от репродуктивного уровня к эвристическому (более высокому), а затем к творческому, что отражается в культуре речевого восприятия, выражения и воздействия, способствуя формированию самостоятельности, активности, ответственности как качеств личности, заинтересованной в самосовершенствовании и саморазвитии.

Являясь теоретико-методологической базой исследования, субъектно-ориентационная концепция обосновывает закономерности и принципы обучения культуре речевого общения, отражающие объективные потребности современного общества и отдельной личности, тенденции педагогической науки, позволяет оптимально построить процесс обучения на основе диалектики взаимодействия общающихся сторон в образовательном процессе вуза.

Перцептивная, коммуникативная, интерактивная закономерности обучения культуре речевого общения вскрывают объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между культурой речевого восприятия, выражения и воздействия, представляющих ее содержание.

Перцептивная закономерность определяет зависимость успеха обучения культуре речевого восприятия от умения учитывать обстоятельства общения, оценки предшествующего интеллектуального, волевого и эмоционального опыта, отношения личности к Другому как к равному. Обучение культуре речевого восприятия зависит от объективных и субъективных причин, приводящих к закономерным изменениям в культуре личности. Так, обстоятельствами общения (внешняя причина) являются время и место общения; учебно-мате-

риальные, гигиенические и эстетические условия; люди – семья, сверстники, преподаватели. В ситуации речевого восприятия большое значение для его культуры имеют реальные учебные возможности студента (внутренние причины): уровень интеллектуального, волевого и эмоционального развития, степень сформированности знаний о культуре речевого общения, умений и навыков в этой области, сознательность их применения, работоспособность, состояние здоровья, настроение в момент восприятия речи Другого и отношения личности к нему как к равному. Как видно, перцептивная закономерность диктует условия, необходимые для реализации в обучении функций культуры речевого общения благодаря взаимосвязи образовательной среды и саморазвития личности.

Коммуникативная закономерность определяет зависимость успеха обучения культуре речевого выражения от ценностных ориентаций личности, которые формируются (изменяются, совершенствуются) в процессе развития и саморазвития личности, в чем и заключается смысл любого обучения. Эта закономерность особенно подчеркивает в культуре речевого общения интегративное качество личности, которое проявляется в сознательном отборе и использовании языковых средств, помогающих осуществлять с максимальной эффективностью речевое восприятие, выражение и воздействие в реальной ситуации общения. Нарушение указанной закономерности может разрушить общение, привести к непредсказуемым и трудно преодолимым последствиям.

Интерактивная закономерность определяет зависимость эффективности обучения культуре речевого воздействия от уровня развития ценностных, когнитивных, коммуникативных, деятельностных, рефлексивных качеств личности. Обучение культуре речевого воздействия – это обучение понятности и выразительности речи, наполненной фактическим содержанием, обращенной к насущным интересам собеседника, построенной максимально логично и убедительно настолько, чтобы побудить партнера по речевому общению к сознательным поступкам и действиям.

Действие закономерностей в конкретной ситуации обучения культуре речевого общения выражается сформулированными нами *принципами* (общими и специфическими): *синергетическим, культуросообразности, гармонизирующего диалога, ориентации на успех, выбора индивидуальной траектории обучения*. Согласно утверждению В. И. Загвязинского, суть принципа заключается в рекомендации способов регулирования отношений противоположных сторон, тенденций процесса обучения, способов разрешения противоречий, достижения меры, гармонии, позволяющих успешно решать задачи обучения [2, с. 37]. При отборе и систематизации принципов мы руководствовались критериями, предложенными В. И. Андреевым: объективностью, ориентированностью, системностью, аспектностью, дополнительностью, эффективностью, теоретической и практической значимостью [1, с. 315–316].

Синергетический принцип организации процесса обучения основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

С позиций синергетики обучение культуре речевого общения рассматривается с точки зрения самоуправления, самоорганизации, саморазвития в открытых педагогических системах. Процесс становления человека, формирование личности подобен рождению порядка из беспорядка. То же может быть отнесено к обучению культуре речевого общения, так как «синергетический процесс в педагогических системах – взаимодействие двух сопряженных взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, организации и самоорганизации), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [1, с. 103].

Условия (правила) реализации этого принципа:

- видеть в культуре речевого общения необходимый источник саморазвития личности, способный трансформироваться в личностные качества субъектов педагогического процесса;
- уважать права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию в освоении культуры речевого общения (в содержании, методах, формах, средствах, способах контроля и оценки), осуществляя системный субъектно-ориентационный подход;
- утверждать во взаимоотношениях «преподаватель – студент» фасилитаторские, но не менторские отношения, что позволит субъектам педагогического процесса совершенствовать свои личностные качества, делая «очередной шаг к своей самости» [1, с. 102];
- сохранять связи с другими принципами обучения культуре речевого общения.

Принцип **культуросообразности** обучения культуре речевого общения предполагает такую организацию деятельности субъектов педагогического процесса вуза, при которой основной целью и содержанием обучения является культура, гармоничное развитие личности в интегративном сочетании общечеловеческого, этнонационального и межкультурного элементов. Реализация этого принципа, расширяя культуроведческие основы обучения, является условием эффективного междисциплинарного и социокультурного содержания в сочетании с коммуникативными и профессионально-познавательными действиями в процессе овладения культурой речевого общения. Правила этого принципа диктуют следующее:

- регулировать отношения человека к человеку средствами культуры речевого общения на основе культурной ориентированности;

- использовать диалог как поиск смысла речевого поведения другого человека и другой культуры через сравнение, анализ, рефлексии, нацеливаясь на Другого;
- поддерживать коммуникацию, стимулируя, ободряя студентов; устанавливать сходство и различие в их мнениях, диагностируя и корректируя неэффективное поведение.
- заботиться о целостном формировании компонентов культуры речевого общения: ценностно-смыслового, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, рефлексивного;
- максимально использовать в обучении ресурсы культуры речевого общения, определяя содержание и технологию обучения, способствующую формированию личностных качеств;
- рассматривать культуру речевого общения в образовательном процессе вуза как метапредмет, как средство, расширяющее профессиональные компетенции.

Согласно принципу **гармонизирующего диалога** в организации процесса обучения культуре речевого общения предпочтительна субъект-субъектная модель познания и общения. Значение этого принципа заключается в том, что он становится мерой гармонизирующего взаимодействия между участниками речевого общения. Реализация принципа возможна при соблюдении нескольких правил:

- использовать ситуации общения, содержащие познавательные речемыслительные задачи, связанные с преобразованием самого субъекта деятельности и удовлетворяющие потребность личности в становлении Я-концепции;
- решать проблему, поставленную в речемыслительной задаче, как коммуникативное событие, требующее перехода от модели восприятия к выражению, а от него – к воздействию;
- использовать диалог, оценивать его эффективность с позиций решения коммуникативной задачи, а готовность к диалогу – как показатель сформированности личности.

Принцип **ориентации на успех** предполагает такую организацию процесса обучения культуре речевого общения, в которой главным ориентиром является личное образовательное приращение внешних и внутренних качеств личности (навыков, способов действий, отношений), их позитивная оценка субъектами процесса обучения. Ориентируясь на успех в обучении культуре речевого общения, необходимо определить пути разрешения противоречия между опытом самореализации, имеющимся у студента, и деятельностью преподавателя по развитию потребности у студента в самореализации на основе личностно-значимой системы ценностей.

Реализации этого принципа способствует соблюдение правил:

- ориентировать обучаемого на приращение нового к известному и сотворение индивидуального образовательного продукта;

- поощрять самостоятельность и ориентированность в выборе языковых средств, речевого стиля для осуществления коммуникативных действий;
- знакомить обучаемых с показателями культуры речевого общения и критериями оценки достижений для формирования способности к рефлексии и самооценке.
- обучать способам использования системы ориентиров для овладения культурой речевого общения, осуществляя систематический контроль и корректировку самостоятельного выбора;
- создавать условия для положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения общению.

Принцип **выбора индивидуальной траектории обучения** состоит в максимально возможном сохранении индивидуальности обучения культуре речевого общения: индивидуальность – «это драгоценнейшее в человеке и его творчестве... Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит» [3, с. 92].

Правила этого принципа требуют:

- знать индивидуальные психологические и возрастные особенности обучаемого, а также уровень его культуры речевого общения;
- увеличивать в обучении долю открытых заданий, не имеющих однозначного predetermined решения и реализующих право на свою точку зрения;
- опираться на актуальные интересы студентов, формируя познавательные и профессиональные мотивы;
- обучать культуре речевого общения, независимо от предметной области, используя разнообразные методы (репродуктивные, эвристические, творческие), формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) и виды деятельности (учебная, внеучебная);
- использовать преимущественно позитивные оценки достижений обучаемых;
- побуждать обучаемых к самопознанию и самооценке, вооружая умением действовать осмысленно в ситуации выбора, обучая толерантности и способам рефлексии.

Выделенные закономерности (перцептивная, коммуникативная, интерактивная) позволили сформулировать также три группы соответствующих *специфических принципов* целесообразной педагогической деятельности по обучению культуре речевого общения: *целостности, дифференциации, доброжелательности; обратной связи, соответствия речевого выражения речевому восприятию и воздействию, эмоционального комфорта и эстетизации; субъект-субъектного взаимодействия, оптимизма, рефлексии.*

Закономерности и принципы служат основой проектирования субъектно-ориентационной технологии, обуславливающей согласование действий

субъектов по обучению культуре речевого общения, поэтапность процедур, учет времени, данных мониторинга, педагогических условий. Она обеспечивает обучение культуре речевого общения на основе системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), выступающих механизмом нахождения нового личностного смысла собственной позиции в речевом общении и преобразования своего внутреннего мира в речевой личностно-развивающей педагогической ситуации, независимо от предметного содержания учебного материала.

Технология обучения культуре речевого общения, разработанная нами на основе субъектно-ориентационной концепции, была успешно реализована в ходе опытно-экспериментальной работы с преподавателями и студентами Оренбургского государственного университета (ОГУ) и его филиалов. За период 1999–2007 гг. в опытно-экспериментальной работе приняли участие более 700 человек.

В обучении английскому языку преподавателей и студентов экспериментальной группы ОГУ задания, выполняемые обучаемыми на каждом этапе, усложнялись от репродуктивных действий по образцу к репродуктивно-эвристическим на основе частичного самостоятельного поиска в решении коммуникативных задач и далее к творческим, исследовательским, не имеющим аналогов в практике изучения языка. Общение в предлагаемых личностно-развивающих педагогических ситуациях строилось с учетом стратегий развития критического мышления (дебаты, портфолио, кейс-стади, проект), требовало сотрудничества и коллективного взаимодействия обучаемых, стимулируя положительные мотивы и доброжелательные отношения как личностные качества.

Опытно-экспериментальная работа с преподавателями и студентами убедила, что в практике субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения следует ориентироваться на исследовательскую, поисковую модель, широкое использование проективных приемов, которые приучают творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Таким образом, успешность усвоения предметного содержания возрастала благодаря тому, что содержание обрело качественно новый личностный смысл, выступало как содержание и среда становления личностного опыта индивида. Позитивные изменения уровня культуры речевого общения студентов экспериментальной группы в результате годичного курса (100% достигли творческого уровня) убедили в эффективности субъектно-ориентационного обучения.

Итак, декларируемые нами закономерности и принципы обучения культуре речевого общения образуют систему, целостное единство, как оно понимается в излагаемой концепции, основанной на системном субъектно-ориен-

тационном подходе. Дополняя друг друга, они выступают регуляторами обучения, развития и саморазвития личности, дают организаторам обучения совокупность необходимых указаний от целеполагания до анализа результатов. Направленность всей системы на культуру речевого общения и культуру личности в целом – ее главное свойство.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990.

КОНСУЛЬТАЦИИ

Т. А. Трифонова

СОЗДАНИЕ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ

Статья посвящена проблеме создания установок в процессе развития речевого умения. Дано методическое толкование понятия «установка». Описаны мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный компоненты установки. Раскрыты роль, содержание и функции каждого компонента установок в процессе управления речевыми (монологическими) высказываниями учащихся. Доказано, что целенаправленное и вариативное использование установок предлагаемого четырехкомпонентного состава способствует развитию умения самостоятельно определять стратегию и тактику речевого поведения в зависимости от речевой задачи и ситуации общения.

The article is dedicated to the problem of creating communicative tasks in the process of developing students' communicative skills. A communicative task should contain motivation, a subject for discussion, task-performing tools and a speech function. The article shows the role, maintenance and functions of each component part of the communicative tasks in for evaluating the students' expressions. The article demonstrates that purposeful, logical and varied use of such communicative tasks promotes students' communicative skills and helps to build independently the strategy and tactics for their communicative behavior which depends on communicative tasks and the situation of communication.

Развитие речевого умения является одной из центральных и сложных проблем методики обучения иностранным языкам, что подчеркивается в работах А. А. Алхазисвили, В. А. Бухбиндера, М. Л. Вайсбурд, Н. И. Гез, П. Б. Гурвича, А. Ф. Зиновьева, Г. А. Китайгородской, С. М. Криворучко, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, В. Л. Скалкина, В. Б. Царьковой и др.

Решение данной проблемы во многом зависит от того, насколько избранное средство нацелено на проведение в жизнь качественных, глубинных преобразований в речи, насколько оно способно целенаправленно и планомерно управлять процессом развития речевого умения, качественно изменять получаемый продукт (устное высказывание учащихся) (Н. М. Амосов, С. И. Архангельский, Н. И. Гез, М. С. Ильин, Б. А. Лapidус, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, И. Д. Салистра, Н. Ф. Талызина, О. К. Тихомиров, Б. С. Украинцев, С. Ф. Шатилов, Э. П. Шубин и др.).

Изучение научных источников в области теории управления учебной деятельностью (В. Г. Афанасьев, А. И. Берг, В. А. Бокарев, Н. Винер, В. М. Глушаков, Б. Ф. Ломов, Ф. Г. Паначин, П. Ходж, Ю. И. Черняк, В. М. Шепель и др.) и методики обучения иностранным языкам (Н. Е. Кузовлева, Н. В. Языкова, Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова, Е. И. Пассов и др.) показывает, что в качестве одного

из важнейших средств управления речевой деятельностью учащихся должна выступать установка.

Выбор нами термина «установка» не случаен. В методике принято использовать термин «задание». Однако «задание» представляет собой лишь указание на действие, которое должен выполнить учащийся: «Опиши...», «Расскажи...», «Посоветуй...» и т. п. Выполнение этих действий учащимися, как правило, не окрашено личностным смыслом; эмоционально-чувственная сфера и сфера речемышления задействованы слабо.

Тщательный анализ психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы (Э. Г. Азимов, Г. Н. Андреев, А. Г. Асмолов, Е. Н. Бобровская, Л. И. Божович, Н. Д. Бурвикова, В. В. Виноградова, И. Р. Гальперин, Н. Д. Зарубина, И. А. Зимняя, Н. А. Ипполитова, В. П. Конецкая, В. В. Красных, Е. В. Крылова, Н. Е. Кузовлева, О. Кюльпе, Л. М. Лосева, М. Р. Львов, М. В. Ляховицкий, О. И. Москальская, Г. Олпорт, Е. И. Пассов, Н. И. Серкова, Р. Л. Солсо, Д. Н. Узнадзе, В. Б. Царькова, В. Я. Шабес, А. М. Шахнарович, Л. М. Щетинин, А. Н. Щукин и др.) позволил прийти к выводу, что в процессе развития речевого умения необходимо применять установки, учитывающие социальный, психологический, лингвистический и методический аспекты, позволяющие всесторонне воздействовать как на личность обучаемого, так и на его речевую деятельность.

В частности, социальность установки заключается в ее способности влиять на личность учащихся за счет моделирования различных социальных ситуаций.

Психологический аспект установки проявляется в воздействии на актуальные потребности и эмоционально-чувственную сферу учащихся, в результате чего у них возникает определенная речевая активность.

Проведенный нами лингвистический анализ более 1300 установок и заданий из 18 отечественных и зарубежных учебников и учебных пособий по английскому языку позволяет утверждать, что установку можно рассматривать в качестве высказывания. Мы придерживаемся определения М. М. Бахтина о том, что высказывание – «это единица, обладающая замыслом, предметным содержанием, завершенностью, смыслом», но «это не условная единица, а единица реальная, четко ограниченная сменой речевых субъектов, кончающейся передачей слова другому. Эта смена речевых субъектов, создающая четкие границы высказывания, в разных сферах человеческой деятельности и быта, в зависимости от разных функций языка, от различных условий и ситуаций общения носит разный характер, принимает различные формы» [1, с. 250]. Установка как высказывание обладает следующими основными параметрами: смысловой связностью и целостностью, содержательной и структурной завершенностью; информативностью или наличием предметного содержания; интонационной оформленностью; логичностью; синтакси-

ческой организацией, которая выражается различными синтаксическими средствами связи; целенаправленностью; ответственностью; выразительностью; обращенностью и др. Причем, как и любое высказывание, установка нацелена на определенное воздействие. Степень действенности установки во многом зависит от используемых в ней языковых и речевых средств (эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, приемов адресации, риторических вопросов и т. п.).

Как методический феномен установка обладает определенным методическим содержанием, которое находит свое выражение в управлении речевой деятельностью и поведением учащихся за счет наличия проблемных речевых задач, указания на способы выполнения действий.

Важно отметить, что перечисленные аспекты осуществляются в рамках методического толкования понятия «установка». Таким образом, установку справедливо рассматривать в качестве полифункционального феномена, способного обеспечить управление речевыми действиями на этапе развития речевого умения. Если перенести полученные в ходе анализа научных источников результаты на задачи этапа развития речевого умения, то можно прийти к выводу, что наиболее адекватным средством управления речевыми действиями учащихся на данном этапе является не задание, а установка, поскольку именно она, благодаря своей комплексности, способна обеспечить порождение мотивированного, целенаправленного, содержательного речевого высказывания как продукта. Однако комплексного управления этим процессом можно достичь лишь при правильном подходе к определению структуры установки.

По нашему мнению, структура установки должна включать 4 компонента: мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный, каждый из которых должен быть способен выполнять определенные функции управления речевыми высказываниями при соблюдении определенных условий.

Первым необходимым компонентом установки мы считаем *мотивационный компонент*, основной функцией которого является побуждение учащихся к высказыванию. Обеспечить необходимый уровень коммуникативной мотивации учащихся возможно в том случае, если данный компонент установки ориентирован на учет личностных свойств учащихся, их мировоззрения, контекста деятельности, личного опыта, а также области желаний, интересов, склонностей, эмоционально-чувственной сферы, статуса учащихся в группе и т. п.

Отсутствие мотивационного компонента в установке приводит к формальному выполнению задания учащимися, ибо оно не окрашено личностным смыслом.

Содержательный компонент определяет предметное содержание общения. Реализация данной функции обеспечивается благодаря наличию предме-

та обсуждения. Предметом обсуждения могут служить событие (общественное); поступок (личный); общеизвестный факт, установленный объективно; факт, не отражающийся на других людях; понятие; объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни; спорное субъективное утверждение; массовое явление; «ненормальное» положение вещей, состояние; «ненормированное» поведение, отражающееся на других людях [2; с. 48]. Именно предмет обсуждения задает проблемность, активизирует речевую инициативу учащихся. Другими словами, предназначение данного компонента установки в том, чтобы «донести» до учащегося то, по какому поводу ему требуется высказаться, что должно стать объектом его мысли.

Третий необходимый компонент установки – *деятельностный*, содержание которого направляет высказывания учащихся и стабилизирует их речевую деятельность в рамках заданной речевой ситуации. Обеспечение названных функций управления происходит в том случае, если в данном компоненте установки наличествует речемыслительная задача, которая задает речемыслительную стратегию или тактику высказывания («*Одобрите ли вы ...?*», «*Убедите, что не стоит...*», «*Как вы относитесь к ...?*», «*Объясните, почему важно заботиться о ...*» и т. п.).

Покажем на примере трехкомпонентной установки использование различных речемыслительных задач:

The generation gap has always been a problem. The causes of the generation gap are different, such as selfishness of offspring', different lifestyles of parents and their children, misunderstanding and disrespect between them. But Ivan says that he has no problems with his parents because there is a pact between them.

- A. Ask him what it is and how it helps him to get on with his parents.
- B. *What kind of relationships are there in your family?*
- C. *Listen to your class mates and give them some pieces of advice on how to overcome their problems.*
- D. *Suggest some ways out of the problem and justify your choice.*

В приведенной установке мы выделили именно те действия, которые требуют личностного решения данной проблемы. Наличие вопроса и указание на конкретное действие заставляют учащихся анализировать ситуацию, размышлять, высказывать свои суждения с опорой на личный опыт, давать советы, приводить свои доводы, обобщать, приходиться к определенным выводам.

Когда перед учащимися возникает какая-либо речевая задача, они обдумывают, как, каким путем эта задача может быть решена, т. е. выстраивают тактическую линию своего речевого поведения. Например, для решения стратегической задачи *доказать*, что поведение одноклассника несовместимо с общепринятыми нормами, учащемуся потребуется *объяснить*, как он пони-

мает эти нормы, *оценить* поведение одноклассника с точки зрения этих норм, *сравнить* его поведение с поведением других учащихся, *объяснить*, почему его поступки неприемлемы для установления нормальных взаимоотношений в классе; *поинтересоваться*, что думают по этому поводу другие одноклассники. Все эти промежуточные тактические задачи являются важными шагами в общем построении доказательства. Количество их и качество зависит от мыслительных и речевых возможностей человека, но не в меньшей степени – и от его умения общаться, т. е. умения осуществлять стратегию и тактику общения.

Однако задачи в деятельностном компоненте могут быть и не детерминированы (не иметь четко заданной стратегии и тактики речевого поведения). В этом случае они нацеливают учащихся на произвольный выбор речевого действия в зависимости от заданной ситуации и обстоятельств общения. Например: *How do you find Ivan's code of conduct?; Do you think it is reasonable to make such?* В данном случае ученик может выбрать «одобрение», «осуждение» или «объяснение». Разумеется, подобная свобода желательна лишь на завершающей стадии развития умения. Тем не менее недетерминированные задачи определяют общее направление высказывания, стабилизируют речевую деятельность учащихся, хотя и в слабовыраженной форме.

Как показывает опыт работы, выполнение речемыслительных задач на иностранном языке сопряжено у учащихся с достаточно большим количеством трудностей в плане организации деятельности. В связи с этим в структуру установки мы считаем целесообразным включить еще один компонент – *организационный*. Его основной функцией является организация деятельности учащихся таким образом, чтобы поставленная в установке задача была решена оптимальным путем. Организация деятельности учащихся осуществляется благодаря присутствию дополнительных пояснений, инструкций различного рода, отсылок к материалу, который может быть использован, указаний на форму выполнения (устно, письменно и т. д.), форму организации деятельности (индивидуальная, групповая, парная), ограничение во времени выполнения задания, ссылки на использование опор и т. п. Содержанием организационного компонента являются материальные средства – опоры разного вида: вербальные (лексические единицы, речевые образцы, расширяющиеся синтагмы, микротекст, текст, план, логико-синтаксическая схема (ЛСС), лексико-грамматическая таблица (ЛГТ), функционально-смысловая таблица (ФСТ), логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП), грамматическая таблица, лозунг, поговорка и т. п.); изобразительные (рисунок, кроки, пиктограмма, карикатура, художественная картина, фотография, серия фотографий, плакат, макет, символика); схематические (схема, модель речевого образца, оперативная схема, функциональные опоры (для диалога), диаграмма, цифры, даты и др.); смешанные. В качестве таковых могут выступать любые другие средства в их

сочетании (поговорка + иллюстрация, схема + план и т. п.). Все это способствует последовательному становлению учебных умений.

Таким образом, каждый из четырех компонентов установки выполняет свои исходные функции в управлении речевой деятельностью учащихся. Вместе с тем все компоненты установки взаимосвязаны и взаимозависимы, что позволяет выделить наличие функций, присущих двум и более компонентам одновременно. Условно их можно назвать производными. Мотивационный и содержательный компоненты установки воздействуют на эмоционально-чувственную сферу учащихся и вызывают эмоциональное отношение к предмету обсуждения; содержательный и деятельностный компоненты воздействуют на сферу речемышления и вызывают потребность в высказывании; деятельностный и организационный компоненты регулируют речемыслительную деятельность учащихся, задавая формы и способы осуществления этой деятельности.

Следует также подчеркнуть, что мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты установки являются обязательными, стабильными, инвариантными. Их наличие в любой установке необходимо, без них качественное управление невозможно. Организационный компонент факультативен, поскольку его наличие или отсутствие, как и наполнение данного компонента, зависит от ряда факторов: уровня подготовленности учащихся, необходимости использования дополнительного материала, степени сложности самого задания, востребованности дополнительных пояснений, инструкций и т. п.

Проведенное нами опытное обучение подтвердило, что если в процессе развития речевого умения на уроке учитель будет моделировать установки предлагаемого четырехкомпонентного состава, то он сможет обеспечить эффективное комплексное управление интеллектуальными, эмоционально-волевыми и мыслительными действиями, связанными с речепорождением.

Одним из важнейших условий технологии создания установок является, на наш взгляд, вариативность. Под вариативностью мы понимаем разнообразие используемых в каждом компоненте средств.

Смена средств в компонентах установки приводит к смене содержания моделируемой ситуации, которая либо приобретает другой характер, либо полностью преобразуется. Это естественным образом обуславливает комбинационную новизну вербальных средств, т. е. употребление учащимися усвоенного ими речевого материала в новых сочетаниях, новых комбинациях. Так, смена предмета обсуждения влечет за собой актуализацию в сознании обучаемого иного объема лексического и грамматического материала, а смена коммуникативной задачи («убеди» вместо «расскажи») вызывает потребность в выборе иной стратегии и тактики речевого поведения. В свою очередь, объем и характер материальных средств, представленных в организационном

компоненте установки, отражается на характере и степени сложности действий, выполняемых учащимися в ходе упражнения.

Вариативность крайне важна для развития речевого умения, поскольку обеспечивает развитие следующих умений требуемого уровня:

- а) целенаправленно использовать речевые единицы, скажем, как средство решения коммуникативных (речемыслительных) задач;
- б) использовать речевой материал самостоятельно, без каких-либо опор;
- в) использовать речевой материал без предварительной подготовки;
- г) комбинировать речевой материал в зависимости от нужд общения;
- д) применить речевой материал в любой новой ситуации, а не только в тех, которые встречались в процессе обучения.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В целях развития речевого умения у обучаемых учителю необходимо использовать установки. Под установкой следует понимать предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание, которое, благодаря наличию в нем мотивационного, содержательного, деятельностного и организационного компонентов, способно управлять речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной в упражнении ситуации и коммуникативной задачи.

2. Технология создания установок в процессе обучения монологическому высказыванию должна предусматривать вариативное использование элементов каждого компонента установки, что позволит учителю моделировать множество разнообразных установок и тем самым обеспечить получение качественного речевого продукта.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. – М., 1979. – 250 с.
2. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
3. Царькова В. Б. Установка как фактор организации речевых упражнений // Изв. Воронеж. гос. пед. ин-та. – 1977. – Т. 181. – 105 с.

ЮБИЛЕИ

Л. А. Крапивина

ОСОБЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕТОДА ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИСЛАВА КРАПИВИНА

К 70-летию со Дня рождения В. Крапивина

В статье раскрыта суть уникального педагогического метода Владислава Крапивина. Данный метод применяется в воспитательной системе разновозрастного объединения «Каравелла» в г. Екатеринбурге с 1961 года. С 90-х гг., после теоретического описания метода, его стали массово использовать педагоги в самых разных школьных и внешкольных муниципальных образовательных учреждениях России.

In this article the essence of a unique pedagogical method of Vladislav Krapivin is disclosed. The given method is applied in educational system of uneven-age association «Caravel» in Ekaterinburg from the year 1961. Since 90th, after the theoretical description of a method, teachers in the most different school and out-of-school municipal educational establishments of Russia began to use it.

На протяжении последнего десятилетия XX и начала XXI вв. в отечественной науке постепенно происходит процесс последовательного понимания значения творчества В. П. Крапивина не только для русской словесности, но и для отечественной педагогики. Мироощущение писателя, определяющее своеобразие его художественно-педагогического стиля, находится на границе романтизма и реализма, вымысла и реальности, несуществующих миров и фактов современной действительности. Он свободно чувствует себя как в жанровых границах художественного произведения, так и в социальном пространстве воспитательной системы. На неразрывную связь Крапивина-писателя и Крапивина-педагога обращали внимание Н. Богатырева, С. Баруздин, Л. Колесова, М. Липовецкий, Г. Окунева и др.

В исследовании Н. Ю. Богатыревой 1998 г. говорится о философской связи, соотношении и взаимопроникновении идеального и материального, фантастического и реалистического, характерных не только в целом для мировоззрения В. Крапивина, но и определяющих специфическую особенность его творческого метода. Как пишет Н. Ю. Богатырева, «пока никто не может объяснить как, но В. Крапивину удавалось формировать в ребенке активную жизненную позицию и воспитывать подростков на идеях человечности, мужества и чувства справедливости не только с помощью книг, но и в повседневной жизни в «Каравелле» [4, с. 27].

Кроме Н. Ю. Богатыревой, многие наблюдатели деятельности отряда «Каравелла» неоднократно отмечали, что художественные образы книг писате-

ля и дети, подростки из разновозрастного объединения имеют идентификационно схожие свойства характеров. Уже в критических статьях 70-х гг. Ю. Дюжева, Э. Бояршиновой, Л. Юниной, Е. Спехова, Н. Кузина говорится о неразрывной связи литературного труда молодого писателя и его педагогической деятельности. По словам С. Баруздина, организованный в 1961 г. детский юнкорский отряд, который с 1968 г. носит название «Каравелла», стал «реальным воплощением в жизнь педагогических идей автора» [1, с. 258].

Педагогические идеи В. Крапивина, по собственному его признанию, связаны с нравственно-этической системой ценностей, сформировавшейся у писателя с самого детства, в прямой зависимости от индивидуально-личностного роста и воспитания, полученного в советском государстве 40–50-х гг. XX в. Основополагающие в его мировоззрении – ценность детства, ценность сказки, мечты, внутреннего мира человека, ценность дружбы, семьи, Учителя, ценность результата, достигнутого самостоятельно, и ценность коллективного сотрудничества с другими людьми.

Неоднократно противопоставляя на страницах своих произведений методы авторитарной и гуманной педагогики, В. Крапивин вслед за П. П. Блонским, К. Н. Вентцелем, В. Сухомлинским, К. Д. Ушинским утверждает, что «недопустимо применение жестокости, насилия, унижения личности ребенка. Ведь детство – это не подготовка к взрослому безрадостному существованию, а один из важнейших жизненных этапов, который определяет всю последующую жизнь человека» [14].

Детство В. Крапивина пришлось на годы Великой Отечественной войны и период послевоенного восстановления. Из интервью в феврале 2002 г.: «Я вырос в советское время на книжках Гайдара, Грина, Макаренко, Корчака, Стивенсона, Катаева, и Кассиля. Теперь можно ругать то время, говорить, что многое было не так, но для меня главное, что было. Ведь даже гайдаровский Тимур воспринимался не как носитель определенной идеологии, а как вполне нормальный мальчишка, который противостоит благоразумию своего дяди. И методы его, прямо скажем, не в рамках общепринятой морали: он может возразить старшему, сбить замок с сарая, угнать мотоцикл, чтобы помочь девочке, подраться с предводителем хулиганской шайки. И слава Богу, что, может, именно через таких не совсем правильных героев мы и учились понимать, как совершаются настоящие поступки».

По личным воспоминаниям писателя, в детстве он был тихим, даже робким мальчишкой, который не раз попадал в проблемные ситуации при столкновении с «социально неадаптивными» подростками. Ощущение дискомфорта усиливалось из-за формализма школьной пионерии, активно декларирующей на словах принципы товарищества и взаимопомощи, но не всегда поддерживающей детей и подростков конкретными действиями.

Осознание противоречия между существующими книжными образцами и окружающей действительностью сподвигнули В. Крапивина уже во взрос-

лом возрасте одновременно с поиском нового героя художественной литературы к попытке не только в книгах, но и в жизни воссоздать новую систему социальных отношений между людьми. Так появилась «Каравелла».

Одной из причин возникновения отряда стала мечта о надежных друзьях, о своей компании, в которой было бы ощущение опоры, защиты. В Крапивин признавался, отзываясь о книгах А. С. Макаренко: «С завистью думал о том, как же здорово, что у ребят-коммунаров все это есть... Мысль о том, что каждому мальчишке нужен такой крепкий, настоящий коллектив, появилась у меня именно тогда. И моя работа с ребятами, когда я стал взрослым человеком, первоначальный импульс получила оттуда, из детства» [16, с. 3].

На протяжении почти пятидесяти лет своей активной педагогической деятельности В. П. Крапивин стремился максимально устранить границу между декларированием идей и их практической реализацией. В архиве «Каравеллы» есть уникальные воспоминания о составе воспитанников отряда 60-х гг. Писатель рассказывает, что некоторые ребята, с которыми он начал работать, были достаточно агрессивны даже в играх: «Стоило большого труда отучить их от привычки во время игры нападать сзади, валить человека на землю, бить лежачего. Приходилось перестраивать все мировоззрение. А на основе чего можно было это сделать? Только на основе показа других норм, других отношений, другого понимания жизни. Они должны были ощутить разницу, почувствовать ее, захотеть жить по-другому. А как это сделать? Ни в каких книгах об этом не рассказывалось. Вот и искал все интуитивно. Раз я был писатель, то начал рассказывать сказки и сочинять истории про других ребят, которые, конечно же, были похожи на настоящих, но они были в чем-то смелее, добрее, радостнее. А ребятам понравилось. Они увлеклись, включились, поддержали. Дальше сказка стала явью, потому что мы верили, что «рождены, чтоб сказку сделать былью...».

В воспоминаниях В. Кеворкова, режиссера-постановщика телевизионного девятисерийного фильма «Мальчик со шпагой», использовано документальное описание «Каравеллы» 70-х гг., которая была прототипом отряда «Эспада» из одноименного романа В. Крапивина. В. Кеворков пишет: «Сказка и жизнь неразрывно связаны в «Каравелле», как части одного целого, а детским мечтам, фантазии и выдумкам здесь разрешено быть. Здесь нет никакого официального воспитания, а есть просто жизнь. Здесь нет намека на формализм. Зато есть аромат настоящей романтики, тайны, сказки. Нет нотаций и поучений, есть определенная атмосфера, общественное мнение, которое влияет без слов» [12, с. 31–32].

Как же осуществляется воздействие? Суть метода В. П. Крапивина заключается в том, что поведение подростков комплексно определяется особым воспитывающим пространством, в котором находится ребенок (помещение, обстановка, символы, атрибуты, традиции), личным примером Учителя, за-

данными нормами отношений между участниками разновозрастного объединения; (устав, законы, правила поведения), средствами художественных произведений (книги, картины, музыка, песни, кинофильмы).

В работах О. Лишина, Т. Пахомовой, О. Денисенко педагогический метод В. Крапивина описывается как воспитание подростка через создание гуманистической среды, созвучной потребности их возраста, которая напрямую и косвенно влияет на проектирование поступков воспитанников. Действительно, в «Каравелле» воспитание происходит при помощи целенаправленного воздействия специальным образом организованной разновозрастной группы, романтически обособленной от действительности и управляемой коллективно. Пространство, в котором живет группа, тоже необычно, таинственно, сказочно. Оно напоминает корабль, рыцарский замок, таинственный мир, где люди могут свободно излагать свои мысли, быть услышаны, поняты, поддержаны. Здесь можно подниматься к вершинам творчества, понимать свою миссию, проявлять способности.

На наш взгляд, гуманистический метод В. Крапивина произрастает на общефилософской концепции гуманности образования. Анализ произведений известных отечественных мыслителей XIX–XX вв. Л. Андреева, Л. Толстого, Н. Рериха [21], В. Соловьева [23] и др., в ряду которых достойное место занимает и В. Крапивин, показывает, что гуманизм есть одна из главных идей национальной философии, связанная, прежде всего, с представлениями о ценности человека как личности, о его праве на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, где принципы равенства, справедливости, человечности – неотъемлемая норма отношений между людьми.

Несомненно, что не только пространство оказывает сильное воздействие на подростков, является определяющим при формировании личностных качеств взрослеющего человека, но и личность Учителя, его мысли, образы, действия, поступки. Развитие подростков, удовлетворение возрастных потребностей, формирование новых ценностей, устремлений происходит за счет корректировки поведения в соответствии с заданным учителем образцом. При таком понимании преемственности необходимо выяснить, у кого сам писатель учился педагогическому мастерству.

В. П. Крапивин считает, что на становление его педагогических взглядов и методов оказали влияние Я. Корчак, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский, которые кроме педагогической деятельности, активно занимались созданием художественных произведений. С творчеством названных авторов писатель познакомился достаточно рано благодаря маме – педагогу О. П. Крапивиной. Для Крапивина крайне важным стало то, что Корчак, Макаренко, Сухомлинский были, в первую очередь, педагогами-практиками, для которых работа с детьми не являлась работой в привычном понимании только профессиональной занятости, а была скорее образом жизни, судьбой.

Анализ почти тридцатилетней педагогической деятельности В. П. Крапивина показывает, что он наследовал идеи, методы, принципы и многих других ученых. В большей степени его гуманистические идеи и метод, на наш взгляд, творчески продолжают и развивают разработку теории коллектива психолого-педагогической науки.

В. Крапивин увидел в коллективе *форму организации жизни людей разного возраста* как продуктивную модель, способную обеспечить процессы их взаимодействия и обучения. В своем творчестве особое внимание автор уделяет идее разновозрастного сотрудничества, предполагающего появление особых отношений, позволяющих проявить самостоятельность участников, заинтересованность в объединении командных усилий, наличие общей цели деятельности партнеров и творческий характер их взаимодействия. В качестве мотивирующего источника В. Крапивин использовал привлекательные, романтически окрашенные групповые формы деятельности: занятия парусным спортом, фехтованием, журналистикой, киносъемкой и многое другое.

На вопрос о причинах появления отряда «Каравелла» в интервью 2002 г. писатель отвечает: «Мне повезло, потому что однажды я встретил необыкновенных ребят, которые мечтали о море и дальних странствиях. Корабль мы устроили на чердаке дома. Там было все, что нужно моряку, вплоть до судового журнала, склянок и тому подобного. Группа ребят росла. В конце концов и появился наш отряд «Каравелла». Потом мы построили наши настоящие первые парусники. Меня часто спрашивают, почему именно флотилия, паруса? Потому что для сухопутного нашего края именно такой романтики не хватает... А еще потому, что в сплоченном, дисциплинированном, сработанном экипаже особым образом можно почувствовать силу коллектива, способную защитить и поддержать каждого».

Среди художественных средств наибольшее воздействие имеют типичные поведенческие модели отношений, реализуемые в социальном пространстве. В каждой поведенческой модели, в соответствии с законами организации художественного произведения, происходит не точное копирование действительности, а описание ее лучшего образца – идеала.

Через восприятие читателя-подростка этот идеал, литературный образец, созданный талантливым писателем, возвращался к действительности в виде реально существующего, организованного людьми, воспитывающего пространства. В данном пространстве работают коллективно принятые отношения, поведенческие нормы, культурные традиции, формы деятельности и управления. Для реального подростка такой возврат становится фактом материализации идеальных личностно-значимых качеств. Для педагогов это во многом упрощает организацию процессов обучения, воспитания и социализации человека.

Таким образом, при помощи литературных средств, специально организованного, романтически наполненного, воспитывающего пространства, за-

данных норм отношений В. П. Крапивин смог повлиять на самопредставление подростков, скорректировать социально-ценностные убеждения и поведение детей.

На практике в «Каравелле» воплощение идеальной формы осуществлялось при помощи прямого и косвенного воздействия на воспитанников сначала В. Крапивина, а в дальнейшем его учеников-последователей. Прямое воздействие осуществлялось на занятиях при активном участии в них писателя-педагога. Обучение в «Каравелле» обрело глубинный смысл за счет яркой, самобытной, наполненной массой событий и историй жизни: строительство яхт, подготовка к изданию настоящей книги, организация рыцарского турнира, киносъемка, летние занятия под парусами, соревнования, походы, путешествия и т. д. Во многом благодаря участию в этой жизни писателя, существование в пространстве «Каравеллы» становилось для детей особым образом опозитизированным, приподнято романтическим, эмоционально позитивно насыщенным, сориентированным на гуманистический идеал.

Косвенное влияние на ребят оказывали герои книг В. Крапивина. Возможность провести параллели между жизнью реальной и миром художественных образов позволяла подросткам идентифицировать себя с героями. У многих внешних наблюдателей, гостей, приезжающих в отряд «Каравелла» на кинестетическом уровне восприятия возникало (и возникает до сих пор) ощущение «нереальности пространства», «книжности увиденных детей и взрослых», «возвышенности отношений». В то время как у детей, выпускников «Каравеллы» ощущения, что они живут в нереальном мире, осуществляют не существующие в жизни отношения или заняты непривычной деятельностью, никогда не возникало. Все, что происходило в отряде, всегда было по-настоящему и имело вполне конкретный эмоционально насыщенный и материально проявленный результат.

Н. Ю. Богатырева написала в 1993 г. о «Каравелле»: «Стоило на вокзале увидеть глаза и лица встретивших нас ребят и услышать магическую фразу: «Здравствуйте, мы из «Каравеллы», как почему-то стало светло и радостно. Появилось ощущение искренности и бескорыстия в отношениях. А еще *откуда-то в абсолютно сухопутном Екатеринбурге повеяло романтикой, морем, мечтой*. Давно не было так спокойно и хорошо, потому что рядом были люди, уверенные в своей силе, готовые в любой момент прийти на помощь. Они разговаривали со мной на равных, смеялись, дурачились, расспрашивали. Я задумалась, как же им удалось в течение многих лет сохранить отряд, тогда как сотни других ребячьих объединений не выдержали неравной борьбы с бюрократией, как удалось поддержать в нем атмосферу взаимовыручки, радостного творчества, доверия и неприятия подлости. Чья в этом заслуга? Может быть, люди подбираются в отряде особые: добрее и великодушнее многих? Может быть, все дело в командоре В. П. Крапивине? Но за три дня нашего пребывания в Екатерин-

бурге в отряде перебивало, кажется, полгорода: выпускники, друзья отряда, друзья друзей, просто любопытные, даже какие-то американцы случайно зашли (перепутали адрес), а остались на три часа. Я видела, как люди, случайно прочитавшие книги В. Крапивина, становятся верными сторонниками этого писателя и его отряда. Может быть, тайна Крапивина и его последователей в особом таланте доброты и умении жить по большому счету» [3].

Успешность, самостоятельность, доброта, щедрость, отзывчивость, взаимовыручка выпускников «Каравеллы» показывают, что В. П. Крапивин, несомненно, реализовывал принципы эффективного обучения и воспитания. Как утверждает он сам, воспитание в принципе противно шаблону, оно всегда – дело сугубо индивидуальное и добровольное, основанное на знании ребенка, его потребностей, способностей, склонностей. Крапивин определяет результаты воспитания через умение человека быть самостоятельным в принятии решения, в предъявлении и отстаивании своей позиции, в умении быть наедине с самим собой, в стремлении и реализации выстраивания конструктивных отношений с другими людьми, в понимании своей миссии человека.

Показателем уровня воспитанности и взрослости, по мнению писателя, является то, насколько ребенок, подросток, юноша способен принимать нравственные решения самостоятельно – без сопровождения и помощи других людей. В. Крапивин пишет: «... оставить ребенка одного не значит научить его «болтаться». Ребенок должен иметь время, чтобы поиграть на улице, должен уметь самостоятельно готовить уроки, уметь оставаться один, чтобы сосредоточиться, подумать о жизни, о прочитанной книге, сочинить первые стихи, придумать игрушку для младшего брата...» [19]. Таким образом, результат воспитания, по В. Крапивину, возникновение у подростков эмоционально-нравственного стержня, способность ощутить прочность жизни и чувство собственной силы.

В разновозрастном коллективе возникают интерперсональные связи и отношения. Выпускники «Каравеллы» подтверждают, что эти отношения поддерживают человека на протяжении всей жизни. Преодолевая комплексы возрастной дистанции, подростки оказываются способны обучаться самостоятельности не на словах, а в реальном деле, постепенно привыкая, что многое в этой жизни зависит от их усилий. Процесс разновозрастного сотрудничества формирует у подростков гуманистическую мотивацию и альтруизм. На основе эмоциональных переживаний, накопленных во время взаимодействия со сверстниками, более младшими и более старшими людьми формируются личностные качества, устойчивость взглядов, зрелость побуждений, эмоциональная независимость и защита от противоречивых влияний извне.

Психолог О. В. Лишин утверждает, что на протяжении всех его встреч с В. Крапивинным и представителями разновозрастного состава «Каравеллы» его не оставляло чувство, что с этим человеком и его отрядом связана какая-

то загадка: «В. П. Крапивин наделен огромной силой, талантом, энергией не случайно, а для того, чтобы в нашем сегодняшнем мире прорваться – и в книгах, и в жизни – в новые отношения между людьми» [20]. А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич отмечают, что талантливые люди помимо общих имеют и специфические особенности личности, к которым относятся «уверенность в себе, трудоголизм, упорство при осуществлении поставленных целей, способность сохранять присутствие духа при неудачах и вместе с тем не обольщаться достигнутыми успехами, отсутствие страха перед еще непроторенными путями и глубокая потребность создавать новое, принципиально улучшающее то, что было создано предшественниками, реализуемая через постоянное творчество, одержимость делом, которое воспринимается как главная жизненная доминанта... Однако такую личность человек взращивает только тогда, когда конечный смысл своей жизни он начинает видеть в служении человечеству» [5, с. 104] Перечисленные особенности вполне характеризуют писателя-педагога Владислава Петровича Крапивина.

697 выпускников и родителей отряда «Каравелла» в возрасте от 21 до 57 лет, которые добровольно приняли участие в анкетировании, проводившемся с 1998 по 2006 гг. в рамках исследования «воспитательной системы разновозрастного объединения», написали в анкетах много слов благодарности учителю В. Крапивину за многолетний бескорыстный труд во имя планеты «Детство». Находясь рядом с ним, люди буквально заряжаются энергией жизни, вдохновения, творчества, понимая, что самые фантастические проекты могут стать реальностью.

Литература

1. Баруздин С. Заметки о детской литературе. – М.: Дет. лит., 1975. – С. 258.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Богатырева Н. Ю. «Каравелла» плывет // Педагогический университет. – 1993. – 4 марта. – С. 3.
4. Богатырева Н. Ю. Литературная сказка В. Крапивина (жанровое своеобразие и поэтика): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 208 с.
5. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Моск. ин-т психотерапии, 2003. – 287 с.
6. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Сб. избр. тр. / Сост. Л. Д. Филоненко. – М.: АПО, 1993. – 172 с.
7. Власенко Т. В. Литература как форма авторского сознания. / Т. В. Власенко. – М.: Логос, 1995. – 200 с.
8. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании авторов и исследователей) / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 336 с.

9. Денисенко О. О. «Каравелла» или откуда началась дорога // Отряд. – 1998. – № 5. – С. 2–4.
10. Емельянова И. Н. Теория и методика воспитания. Учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 101–108.
11. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – С. 68–93.
12. Зеленко Н. Рыцари справедливости // Телевидение и радиовещание. – 1977. – № 2. – С. 31–34.
13. Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – С. 58.
14. Крапивин В. Впереди по курсу – будущее // Лит. газ. 4.08.82.
15. Крапивин В. Искусство человечности // Лит. Россия 11.03.88. – С. 16.
16. Крапивин В. Искусство человечности // Воспитательная система разновозрастного объединения: идеология, этапы развития, управление. Науч.-метод. материалы движения РВО России. – Екатеринбург: ДДМ, ООО «Дизайн-принт», 2007. – С. 3.
17. Крапивин В. Паруса надежды // Комсом. правда 1.05.84.
18. Крапивин В. Рядом с чудом // Урал. рабочий. 14.02.82.
19. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов). – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 184 с.
20. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
21. Рерих Н. К. О вечном... – М.: Республика, 1994. – 462 с.
22. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
23. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
24. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании (нравственное влияние как главная задача воспитания). – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
25. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Пед. общ-во России, 2005. – 256 с.

К ЮБИЛЕЮ ЭВАЛЬДА ФРИДРИХОВИЧА ЗЕЕРА

Эвальд Фридрихович Зеер – ведущий отечественный психолог, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Эвальд Фридрихович родился 21 августа 1938 г. в г. Энгельс Саратовской области. В 1964 г. окончил Нижнетагильский пединститут, с 1964 по 1967 г. преподавал в этом же вузе. С 1967 по 1970 г. был аспирантом АПН СССР (г. Москва). В 1970 г. защитил кандидатскую диссертацию, а в 1989 г. – докторскую диссертацию. С 1982 г. работает в Российском государственном профессионально-педагогическом университете.

На научно-профессиональное становление Э. Ф. Зеера большое влияние оказали академик РАО Е. А. Климов, доктора психологических наук Т. В. Кудрявцев, Л. А. Регуш.

Эвальд Фридрихович является основателем единственной в России научной школы, исследующей целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих.

Основная проблематика его исследований – психология профессионального становления личности: периодизация профессионального развития, профессионально обусловленные деструкции, психотехнологии социально-профессиональных достижений. С 1995 г. ученый исследует проблемы развития профессионального образования. Под его руководством были разработаны психолого-педагогические основы профессионально-педагогического образования: модель деятельности и личности инженера-педагога, эффективная парадигма личностно развивающего образования, а также научно-методическое обеспечение профессионально-образовательного процесса, которые во многом определили развитие профессионально-педагогического образования в стране.

Об актуальности и научной новизне, теоретической и практической значимости исследований, проводимых под руководством Э. Ф. Зеера, свидетельствуют получаемые ежегодно гранты Минобрнауки РФ и РГНФ, а также его выступления и публикации на международных и всероссийских научно-практических конференциях по проблемам личностно развивающего профессионального образования.

Прикладные аспекты психологии профессионального образования стали основой научно-психологического обеспечения подготовки ремесленников-предпринимателей Международного российско-германского проекта «Возрождение ремесленничества России через образование».

Э. Ф. Зеер впервые в стране организовал подготовку практических психологов для системы базового профессионального образования, владеющих уникальными современными технологиями по отбору и оценке персонала на основе компетенций.

Результаты исследований Э. Ф. Зеера обобщены в монографиях «Профессиональное становление личности инженера-педагога» (Свердловск, 1988); «Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста» (Екатеринбург, 1999); «Психология личностно ориентированного профессионального образования» (Екатеринбург, 2000); «Профессионально-образовательное пространство личности» (Екатеринбург, 2002); «Личностно-развивающее профессиональное образование» (Екатеринбург, 2006) и др., а также в учебных пособиях «Психология профессий» (М., 2001); «Психология профессионального образования» (М., 2003); «Основы профориентологии» (М., 2005); «Психология профессиональных деструкций» (М., 2005); «Психология профессионального развития» (М., 2006). Всего опубликовано более 250 работ, в том числе 9 монографий, 16 учебных пособий и 26 научно-методических пособий, 21 статья в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

О признании его продуктивной научно-педагогической деятельности свидетельствуют Почетные знаки «Отличник народного просвещения» (1975), «Отличник профтехобразования СССР» (1985), «Заслуженный деятель науки РФ» (1996), медаль К. Д. Ушинского (1995), премия Правительства РФ в области образования (2007), многочисленные Почетные грамоты за достижения в области педагогической и психологической науки и т. д.

Научные исследования Э. Ф. Зеера получили признание не только в России, но и за рубежом. Европейским педагогическим обществом ему была присуждена Международная премия «За интеграцию систем образования Европы» (1993). Под его руководством защищено 5 докторских диссертаций и 46 кандидатских.

Результаты исследований ученого внедряются в практику профессионального образования через систему аттестаций, технологии профессионального развития специалистов, а также психологическое сопровождение педагогов базового и высшего профессионального образования.

Эвальд Фридрихович Зеер – крупный ученый, смело выдвигающий и реализующий масштабные идеи, это не только исследователь, но и организатор, а главное, инициатор многих научных проектов, привлекающих к нему ученых других школ и направлений. Его творческая активность и продуктивность достойна восхищения, а социальная ответственность, профессиональная честность, настойчивость в достижении поставленных целей – образец профессионального поведения ученого.

Выражаем свою любовь и глубокое уважение Вам, дорогой Эвальд Фридрихович! Желаем здоровья, творческого долголетия и профессионального самосохранения!

Коллеги

ИНФОРМАЦИЯ

Конференция

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА – 2008

24–26 ноября 2008 года

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Министерство общего и профессионального образования
Свердловской области
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
ГОУ ДОД ЦДОД «Дворец Молодежи»

Институт педагогики и психологии детства УрГПУ приглашают Вас принять участие в работе VII Международной научно-практической конференции «Педагогические системы развития творчества» – тема года: «Российскому дополнительному образованию – 90 лет», которая состоится 24–26 ноября 2008 года в городе Екатеринбурге.

Основные направления для обсуждения:

Российскому дополнительному образованию – 90 лет: исторические аспекты становления педагогических систем развития творчества учащихся.

Повышение качества педагогических инноваций в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

Теоретико-методологические проблемы развития творчества в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

Психологические аспекты развития творчества и креативности обучающихся в учреждениях основного и дополнительного образования.

Взаимодействие основного и дополнительного образования как условие повышения эффективности педагогических систем развития творчества в

- условиях дошкольного и начального образования;
- учреждениях общего образования;
- учреждениях профессионального образования.

Педагогические технологии развития творчества в системе дополнительного образования.

Творческий потенциал образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Педагогическое творчество: содержание, методы, формы.

Информационно-технологическое обеспечение развития творчества учащихся.

Художественное творчество и эстетическое воспитание в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

Технологии творчества и дизайн-образования: ассоциативно-синектические технологии, технологии творчества в процессе сбора и анализа информации, ТРИЗ и др.

Экологические, экономические и правовые аспекты развития творчества учащихся в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

*Материалы и организационный взнос принимаются до **20 октября 2008 г.***

К конференции будут опубликованы: сборник тезисов докладов (до 3-х страниц компьютерного текста каждые) и сборник статей (от 4 до 10 страниц компьютерного текста каждая статья).

Оргвзнос за публикацию: 200 руб. за 1 страницу, необходимо перечислить на расчетный счет:

ИНН 6663009200 КПП 667301001

УФК по Свердловской области

ГОУ УрГПУ л/с 06073465830

Расчетный счет 40503810400001000060

ГРКЦ ГУ Банка России по

Свердловской области

г. Екатеринбург,

БИК 046577001

КБК 07330201010010000130

ОКАТО 65401000000

(с пометкой – конференция «ИПиПД»)

Перевод орг. взноса является обязательным условием публикации материалов.

Оргкомитет оставляет за собой право отбора материалов и их частичного редактирования с учетом тематики конференции.

Требования к оформлению материалов

Тезисы докладов (в объеме до 3-х полных компьютерных страниц формата А4 и **статьи** в объеме от 4 до 10 компьютерных страниц формата А4) принимаются оргкомитетом **до 20 октября** в печатном варианте и в электронном варианте (дискета или электронное письмо) в виде файла, набранного:

- редактор WORD 98, 2000, 2003 и т. п.;
- шрифтом – Time New Roman, кегль – 14 пт;
- поля – 25 мм;
- межстрочный интервал – 1,5 пт;
- абзацный отступ – 5 знаков.

Внимание!

Нарушение требований к оформлению может стать причиной отказа в публикации материалов!

Материалы, копию документа об оплате, и регистрационную форму необходимо выслать по адресу:

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, УрГПУ, Институт педагогики и психологии детства (ИПиПД), Новоселову Сергею Аркадьевичу, а также по электронной почте: e-mail: psrt-konf@mail.ru

Контактный телефон и факс: (343) 235-76-65

• координаторы конференции от УрГПУ – Новоселов Сергей Аркадьевич, директор ИПиПД, профессор, доктор педагогических наук и Кусова Маргарита Львовна, профессор, доктор филологических наук;

• координатор конференции от «Дворца молодежи» – Горнова Галина Николаевна, начальник Политехнического отделения;

• ответственные секретари оргкомитета конференции: Волшина Ирина Андреевна, Ибакаева Екатерина Константиновна, Соколова Алевтина Анатольевна.

Материалы, поступившие в орг. комитет после 20 октября 2008 года будут опубликованы после завершения конференции.

В рамках конференции планируется проведение мастер-классов. Составленные в свободной форме заявки на их организацию с краткой аннотацией содержания и перечнем необходимого оборудования, раздаточных и расходных материалов должны быть представлены в инициативном порядке вместе с заявкой на участие в конференции и подготовленными к публикации материалами. Решение об организации заявленных мастер-классов будет принято оргкомитетом конференции до 5 ноября 2008 года на основе экспертизы представленных аннотаций.

В ходе конференции планируется организация выставок и информационных стендов о творческих разработках участников конференции.

Заявка на участие в **VII Международной научно-практической конференции «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА»**

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Ученое звание _____

Степень _____

Полное название организации _____

Должность _____

Адрес организации (с индексом) _____

Телефон рабочий или домашний (с кодом города) _____

Факс, e-mail _____

Тема доклада _____

Я намереваюсь (нужное подчеркнуть)

выступить с докладом

участвовать в обсуждении докладов на конференции

только опубликовать материалы

Дата отправления и номер перевода об оплате орг. взноса _____

Необходимость бронирования места в гостинице _____

Внимание! Заполнение регистрационной формы является обязательным для всех участников.

Регистрация прибывающих на конференцию будет проходить с 10 до 20 часов 24 ноября 2008 года в Уральском государственном педагогическом университете по адресу: г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к.164 и к.169. Проезд от железнодорожного вокзала на метро от ст. "Уральская" до ст. "Машиностроителей".

Открытие конференции – 25 декабря в 10.00 в Малом зале Дворца молодежи (Екатеринбург, пр. Ленина, 1).

Оргкомитет

**Пример оформления названия и списка авторов
тезисов докладов и статей**

Н. А. Катунцева, Ю. В. Усова

(УрГПУ, Екатеринбург)

Е. В. Цаплин

(ИжГТУ, Ижевск)

**ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Международная научно-практической конференция ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

28–30 октября 2008 г.
Екатеринбург

Конференция посвящена актуальным проблемам методологии, теории и практики педагогики музыкального образования и исполнительства; обмену опытом в области технологий, программ и методик в системе многоуровневого непрерывного музыкально-художественного образования; обсуждению способов применения информационных и коммуникационных технологий в обучающем процессе высшего, среднего профессионального, общего и дополнительного музыкально-художественного образования.

Тематика конференции

- Теоретико-методологические и методические основы инноваций в современном музыкально-художественном образовании;
- Информационные и коммуникационные технологии в художественном образовании;
- Инновационные технологии в теории и практике музыкальной педагогики и исполнительства;
- Искусство как форма мышления (философский, культурологический, искусствоведческий, музыковедческий аспекты);
- Информационные технологии в современном музыкальном образовании;
- Дистанционные технологии в музыкально-художественном образовании.

В программу работы конференции включены пленарное и секционные заседания, круглый стол, мастер-классы ведущих специалистов в области музыкального образования и музыкально-компьютерных технологий, курсы повышения квалификации по музыкально-компьютерным технологиям.

Запланировано издание **сборника научно-методических материалов конференции**. Статьи и тезисы с подтверждением об оплате принимаются до 1 октября 2008 г. (предоставление копии квитанции об оплате является **необходимым условием публикации**). Оргкомитет конференции оставляет за собой право на редактирование присланных материалов.

Форма представления материалов для публикации, объем и формат данных: на дискете 3,5 в формате MS Word, тезисы до – 2 страниц, статьи – до 12 страниц шрифт Times New Roman Сур, кегль 14, интервал 1,5; все поля 25 мм, абзацный отступ – 5 знаков, имя файла должно соответствовать

фамилии автора; или переданные по электронной почте (glazygina@rsvpu.ru).

Сведения об авторах включают: Ф. И.О., ученое звание, степень, должность; название и адрес организации с индексом; телефон рабочий и домашний с кодом города, адрес электронной почты.

Организационный взнос составляет 250 р. Необходимо **указать точное назначение платежа «За участие в конференции «Инновации в современном музыкально-художественном образовании»**. Оплата производится по **реквизитам**: 6663019889 КПП 667301001 УФК по Свердловской области (РГППУ л/с 06073465870), Р/с 40503810400001000060 в ГРКЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга, БИК 046577001 КБК 07330201010010000130.

Предполагается организация для всех желающих **курсов повышения квалификации** (15 ч) по музыкально-компьютерным технологиям с выдачей соответствующего документа государственного образца. Стоимость курсов 1800 р.

Материалы для публикаций, заявки на участие в конференции, курсах повышения квалификации (стоимость – 1800 р.), а также на проживание в общежитии присылать по почтовому адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, РГППУ, с пометкой «Отделение музыкально-компьютерных технологий, конференция».

Оперативная информация – по электронной почте: glazygina@rsvpu.ru.

Телефоны: 8–343–382–70–11 (зав. отделением Глазырина Елена Юрьевна).

Международная Интернет-конференция
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ИСКУССТВЕ, КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ

14 октября – 7 ноября 2008 г.
Екатеринбург

Федеральное агентство по образованию
Российский гуманитарный научный фонд
ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Уральское отделение Российской академии образования
Институт художественного образования Российской академии
образования
Международный совет по музыкально-художественному образованию
при Президиуме РАО
Управление образования Администрации г. Екатеринбурга
Управление культуры Администрации г. Екатеринбурга
Отделение музыкально-компьютерных технологий

Приглашают принять участие в **Третьей Международной Интернет-конференции «Теория и практика применения информационных технологий в искусстве, культуре и образовании»**

Конференция посвящена обсуждению широкого спектра вопросов, связанных с возможностями, условиями и способами применения информационных технологий (ИТ) в сфере искусства, культуры и музыкально-художественного образования (начального, среднего специального, высшего, дополнительного).

Тематика конференции

1. Современные информационные технологии в искусстве и культуре;
2. Информационные технологии в современном музыкальном образовании;
3. Информационных технологий в музыкальном творчестве;
4. Информационная культура современного музыканта;
5. Зарубежный опыт применения информационных технологий в искусстве, культуре и музыкальном образовании.
6. Дистанционные технологии в музыкально-художественном образовании.

Интернет-конференция будет проводиться в виде форума по адресу <http://forum.rsvpu.ru/omz/> **Участие в работе форума бесплатно.**

По итогам конференции планируется издание **сборника материалов** конференции. Оргвзнос – 250 р. Статьи и тезисы с подтверждением об оплате

принимаются в срок до 7 ноября 2008 г. Предоставление копии квитанции об оплате является **необходимым условием публикации** материалов. Материалы печатаются в авторской редакции.

Форма предоставления материалов для публикации: в электронном виде в формате *.doc (текстовый редактор WORD), переданные по электронной почте (e-mail: glazygina@rsvpu.ru).

Объем и формат данных: 3–5 страниц; шрифт – Times New Roman Суг, кегль 14-й, межстрочный интервал – 1,5, ширина всех полей – 25 мм, абзацный отступ – 5 знаков, имя файла должно соответствовать фамилии автора.

Сведения об авторах включают: Ф. И. О., ученое звание, степень, организация, должность, адрес организации с индексом, телефон рабочий и домашний с кодом города, факс, электронная почта, название материалов).

Оплата производится по **реквизитам:** 6663019889 КПП 667301001 УФК по Свердловской области (РГППУ л/с 06073465870). Р/с 40503810400001000060 в ГРКЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга, БИК 046577001 КБК 07330201010010000130. **Необходимо указать точное назначение платежа «Интернет-конференция».**

Контактные данные: адрес: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, РГППУ, отделение музыкально-компьютерных технологий.

Контактные телефоны: 8–343–382–70–11 (зав. отделением музыкально-компьютерных технологий – Глазырина Елена Юрьевна). e-mail: glazygina@rsvpu.ru

АВТОРЫ НОМЕРА

Глухова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, аспирант заочного отделения Уральского государственного педагогического университета, Нижний Тагил.

Десятова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. директора филиала Южно-Уральского государственного университета, Снежинск.

Дорфман Леонид Яковлевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Пермского государственного института искусства и культуры, Пермь.

Жукова Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного аграрно-инженерного университета им. В. П. Горячкина, Москва.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, член-корреспондент РАО, Екатеринбург.

Изюрова Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета, Белгород.

Ковтунова Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Кормакова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета, Белгород.

Крапивина Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, директор детского клуба «Каравелла» Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Объединение детских и подростковых клубов «Социум» Кировского района г. Екатеринбурга, Екатеринбург.

Ларионова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, профессор, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Осиянова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, заместитель декана факультета филологии по качеству образования Оренбургского государственного университета, Оренбург.

Павлова Анна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Прокопенко Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории физической культуры Сибирского государственного университета физической культуры, Тюмень.

Рямова Ксения Александровна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Российского профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Рылеева Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры педагогики Курганского государственного университета, Курган.

Розенфельд Александр Семенович – доктор биологических наук, профессор кафедры физического воспитания Российского профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Сартакова Елена Михайловна – преподаватель филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», соискатель кафедры педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Снежинск.

Старикова Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Трифоновна Татьяна Александровна – преподаватель английского языка НОУ НТ ЦГО «Лингва», Сургут.

Челнокова Анастасия Владимировна – преподаватель кафедры психологии и педагогики Пермского государственного института искусства и культуры, Пермь.

Шахматова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шумакова Клара Сагировна – заведующая отделом экспертизы качества образования Ревдинского государственного педагогического колледжа, аспирант кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Ревда.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www/urorao.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСКА – 2008

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал «Образование и науки» на 2008 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал «Образование и наука»

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ____ от _____ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00
Итого:					870,00
Итого НДС:					79,09
Всего к оплате:					870,00

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Шлеханова О.М.)

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Плательщик (подпись)		
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Плательщик (подпись)		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более ¼ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация на русском и английском языках, индекс УДК, список ключевых слов (3–5 слов), основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 7(55)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 15.10.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная