

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



АНТОРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

***VII Международной научно-практической конференции
(10 декабря 2010 года)***

Ставрополь
2010

УДК 378
ББК 74.00
А 72

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

**Антропологические основы формирования духовно-
А 72 нравственной позиции педагога в условиях модерни-
зации российского образования:** Материалы VII Международ-
ной научно-практической конференции (*10 декабря, 2010 г.*) /
Под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Пономарева, С.В. Бобрышова. –
Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 400 с.

ISBN 978-5-91090-068-8

Сборник включает материалы исследований российских и зарубежных ученых, сотрудников образовательных учреждений среднего профессионального, общего и дошкольного образования в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

Представленные работы отражают теоретические и прикладные аспекты педагогической антропологии в целом, а также в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технических дисциплин.

Сборник материалов может быть полезен научным и практическим работникам, преподавателям вузов, аспирантам, студентам – всем, кто занимается исследованием проблем педагогической антропологии.

УДК 378
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-068-8

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

РАЗДЕЛ I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.М. Аветян, г. Ростов-на-Дону

В условиях сохраняющейся нестабильности межнациональных отношений обращение к проблеме развития межличностных отношений старшекласников в поликультурной образовательной среде представляется чрезвычайно актуальным. В контексте межличностных отношений старшекласник стремится не только обогатить свои жизненные представления, но и научиться взаимодействовать с самыми разными людьми, а также лучше познать самого себя. Сопоставляя свои и чужие взгляды на мир, он выстраивает более адекватную картину происходящего и ожидаемого. Данная картина тем адекватнее, чем более разнообразный опыт она отражает.

В этом смысле особые возможности школьнику предоставляются полиэтнической образовательной средой. Знакомство с чужой культурой, обычаями и традициями позволяет ему научиться более адекватно воспринимать непривычное, более легко признавать допустимость нового, быть толерантным к новому и непохожему и т.д. Однако приобретению опыта препятствуют особенности подросткового менталитета, сохраняющего жесткое деление окружающих на «своих» и «чужих». В результате, практика налаживания позитивного процесса межличностных отношений в поликультурной образовательной среде замещается образованием разобщенных микрогрупп, существование которых является благодатной базой для воспроизводства в отношениях старшекласников состояний напряженности и конфликтности.

Попытка педагогов и психологов решить проблему развития межличностных отношений старшекласников в поликультурной среде сдерживается определенными трудностями, вызванными, в частности, отсутствием эффективных психологических технологий подобного развития и научно обоснованных подходов к их разработке; теоретико-эмпирических наработок, позволяющих адекватно осмыслить сущность связанных с рассматриваемым развитием процессов и состояний. Это и обусловило постановку нами проблемы исследования психологических характеристик межличностных отношений старшекласников в полиэтнической образовательной среде.

Мы исходим из предположения, что межличностные отношения старшекласников представляют собой сложное образование, детерминированное этнотипом образовательной среды и характеризующееся рядом особенностей, определяющих их качественные и количественные параметры.

Развитие межличностных отношений старшекласников в полиэтнической образовательной среде должно происходить успешно в условиях сочетания практики развития: представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства; этничес-

кой идентичности; умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия, выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

В эмпирической части исследования были использованы методики: «социометрия» Дж. Морено, «Шкала межличностного доверия» Дж. Б. Роттера, диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, «Уровень конфликтности» А.М. Ганеева и Л.С. Троновой, «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса.

В исследовании приняли участие 156 старшеклассников, обучающихся в 10-ом классе, и в качестве экспертов – 50 учителей и психологов общеобразовательных школ.

Проведенное исследование позволило выявить, что межличностные отношения старшеклассников полиэтнической образовательной среды отличаются от межличностных отношений старшеклассников моноэтнической образовательной среды по качественным (модальность) и количественным (частота, продолжительность) характеристикам устанавливаемых контактов со сверстниками. Старшеклассники, обучающиеся в полиэтнической среде, значительно реже вступают в межличностные отношения со сверстниками, принадлежащими к другим этническим группам. Соответствующие им контакты имеют меньшую продолжительность и характеризуются снижением уровня позитивности модальности.

Специфику межличностным отношениям старшеклассников в этнической среде задает их распределение по социальным статусам. В моноэтнической среде, в которой неформальное деление школьных коллективов на микрогруппы происходит на основе определенных интересов, предпочтений, склонностей и т.д., старшеклассники обладают широкой вариативностью выбора группы членства. Соответственно, группы с такими этническими характеристиками характеризуются незначительным количеством старшеклассников, испытывающих трудности установления межличностных отношений. В образовательной среде, характеризующейся полиэтничностью, установление межличностных отношений сдерживается их этнической принадлежностью.

Старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических образовательных средах, проявляют больший уровень конфликтности, чем старшеклассники моноэтнических образовательных сред. Полиэтническая среда задает для старшеклассников дополнительные задачи выбора жизненных приоритетов. В отличие от старшеклассников из моноэтнических сред, перед которыми стоят задачи личного самоутверждения, профессионального и жизненного выбора, старшеклассникам полиэтнических сред необходимо самоопределиться в собственной этнической среде, соотнести свои личностные, профессиональные, в целом, жизненные приоритеты с этническими установками, нормами, обычаями. При этом они выбирают позиции взаимодействия с представителями других этносов, с этнически чуждой культурой, нормами и обычаями. Трудность и разноаспектность задач, стоящих перед старшеклассниками из полиэтнических образовательных сред, рождает у них напряженность, делает их более агрессивными и конфликтными в межличностном взаимодействии. В наибольшей степени это относится к отношениям со сверстниками, принадлежащим к другим этносам.

Между выборками старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред установлено различие по уровню развития межличностного доверия и эмпатии. В подвыборках старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах, было установлено превышение численности лиц с низким уровнем межличностного доверия над численностью старшеклассников с высоким уровнем межличностного доверия. В выборке старшеклассников из полиэтнической образовательной среды проявляется тенденция к преобладанию лиц с низким уровнем эмпатии.

В зависимости от однородности этнической образовательной среды у старшеклассников проявляется доминирование определенных типов этнической идентичности. В полиэтнических обра-

зовательных средах наиболее распространенными являются такие ее разновидности как этноэгоизм, позитивная этническая идентичность и национальный фанатизм. В моноэтнических образовательных средах у старшеклассников наиболее распространены: позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность и этноэгоизм. Сравнительная характеристика моно- и полиэтнических образовательных сред показывает, что наибольшие различия между старшеклассниками проявляются по распространенности этнической индифферентности и этноэгоизма.

Старшеклассники полиэтнических образовательных сред обладают доминирующими стратегиями поведения в конфликтной ситуации, отличными от поведения старшеклассников моноэтнических образовательных сред. Наиболее типичными формами поведения для них являются избегание, соревнование и приспособление. Для старшеклассников моноэтнических образовательных сред наиболее типичными формами поведения в конфликтной ситуации являются сотрудничество, компромисс и соревнование. Наибольшие расхождения между старшеклассниками двух типов образовательных сред проявились по распространенности компромисса и избегания.

В зависимости от типа этнической образовательной среды у старшеклассников проявляются специфические связи личностных и поведенческих особенностей.

В моноэтнической образовательной среде у старшеклассников проявляются: прямые связи между межличностным доверием и склонностью личности к компромиссу в выстраиваемом взаимодействии, а также конфликтностью и этническим нигилизмом старшеклассников; обратные связи между этническим нигилизмом и национальным фанатизмом; между этнической индифферентностью и склонностью старшеклассников к сотрудничеству; между этнонигилизмом и компромиссом; избеганием и соревнованием.

В полиэтнической образовательной среде у старшеклассников проявляются: прямые связи между позитивной этнической идентичности и склонностью к сотрудничеству; между эмпатией и склонностью личности старшеклассников к сотрудничеству; между межличностным доверием и склонностью к приспособлению; обратные связи между склонностью к этноизоляционизму и конфликтности; между эмпатией и этноизоляционизмом; компромиссом и избеганием.

Развитие межличностных отношений старшеклассников полиэтнической образовательной среды успешно при условии вовлечения их в психологическую программу, включающую: расширение представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства; создание условий для укрепления их этнической идентичности, включая ее когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие; формирование практических умений по выстраиванию межличностных отношений с позиций эмпатии и доверия, выбору в отношениях со сверстниками позитивных стратегий разрешения конфликтных ситуаций.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СЕВЕРО- КАВКАЗСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

А.С. Амиров, с. Прасковья

Экологическое образование принято определять как психолого-педагогический процесс влияния на человека, целью которого является, прежде всего, формирование экологического сознания, что в систематизированном виде отображает разнообразные стороны единства мира, закономерности диалектического единства общества и природы, определенных знаний и практических навыков рационального природопользования [2]. Только экологически образованный и экологически культур-

ный человек, независимо от его специальности, в настоящее время может реально оценивать последствия своей практической деятельности при взаимодействии с природой.

В связи с тем, что в современных условиях отношение человека к природе приобретает такое же моральное значение, как и отношение человека к человеку, экологическое образование должно занять доминантное место в образовательной политике Северо-Кавказского федерального округа. Ибо сами по себе нравственные качества не образуются, они «выращиваются», формируются, развиваются только в процессе окультуривания и инкультурации человека.

Для осуществления стоящих перед Северо-Кавказским федеральным округом задач по превращению каждого его уголка в цветущий край необходимо у каждого учащегося, начиная с детского сада, формировать экологическую культуру, эстетические отношения к природе, развивать любовь к ней и ответственность за ее состояние. Каждое образовательное учреждение должно иметь свои подходы в решении данной задачи.

Содержание экологического образования предполагает межпредметность знаний, проблемную ориентацию в процессе ознакомления учащихся с экологической обстановкой и безопасностью, состоянием окружающей среды, использованием природных ресурсов в Северо-Кавказском федеральном округе. Важная роль принадлежит формируемым взглядам учащихся, их представлениям, установкам, чувствам, привычкам. В связи с этим особое значение приобретает непрерывная целеустремленная работа всех структур обучения и воспитания, чтобы бережное, заботливое отношение к природным объектам, к эколого-санитарному состоянию мест проживания становилось органичной частью мировоззрения, установкой, привычкой [2, 68-69].

Эффективность экологического образования школьников зависит от общего духовно-нравственного и социально-психологического климата общества, от ценностей и норм, которые преобладают среди представителей власти, бизнеса, культуры Северо-Кавказского федерального округа и транслируются населению посредством местных каналов телевидения и радио, газетно-журнальных изданий, сети Интернет.

Экологическое просвещение – начальная ступень в системе экологического образования. Оно призвано формировать первые, элементарные знания об особенностях взаимоотношений общества и природы, о пригодности окружающей среды для обитания человека, о влиянии человеческой производственной деятельности на окружающий мир. Формировать базовые мировоззренческие установки экологического сознания. Следует, однако, отметить, что на этом уровне знания о взаимоотношениях общества и природы имеют, как правило, отрывочный, несистематизированный характер, могут быть логично несогласованными и даже противоречивыми, но без их наличия невозможно приступить к дальнейшему формированию экологического сознания [3].

Важную роль в формировании экологического сознания играет так называемая экологическая реклама. Сообщая о существовании мировых экологических проблем, рекламные ролики стимулируют интерес к проблемам экологии Северо-Кавказского федерального округа и, при условии неоднократного повторения, оказывают своего рода психическое давление на человека, что в конечном итоге может привести к изменению его взглядов, заставить задуматься о правильности своего собственного поведения и направления, в котором движется современная цивилизация.

В сфере формирования экологического сознания и экологической культуры значима роль регионального телевидения. Оно призвано приобрести черты принципиально нового педагогического (и журналистского) направления, играть роль не только проводника информации, но и ее интерпретатора [1].

Существенную роль в экологическом образовании может сыграть и сфера неформального природоохранного просвещения, включающая разветвленную сеть общественных организаций «зеленых», научно-технические и научно-просветительские экологические центры, летние эко-

логические лагеря для подростков, тематические природоохранные выставки, экскурсии, туристическую индустрию.

Уже сегодня библиотеки, музеи краеведения, ДЮОЦы и другие учреждения Северо-Кавказского Федерального округа проводят дискуссии, диспуты, читательские конференции, лекции, беседы по вопросам экологического просвещения, организуют экологические тематические выставки, внося свой вклад в природоохранную работу и экологизацию сознания школьников.

Практика показывает, что решение задач экологического образования сопряжено с необходимостью централизации, контроля и координации со стороны исполнительных органов государственной власти Северо-Кавказского федерального округа. В качестве основных приоритетов этой работы могут быть названы:

- вовлечение органов местного самоуправления, промышленников и профсоюзов, общественных объединений, средств массовой информации, образовательных учреждений и учреждений культуры в организацию и проведение районных и краевых экологических мероприятий;
- информирование населения о состоянии окружающей среды, мерах по ее охране и обеспечению экологической безопасности;
- привлечение к экологической проблематике учреждений культуры, музеев, библиотек, природоохранных учреждений, организаций спорта и туризма, других учреждений;
- формирование экологически ориентированного общественного мнения и «экологически воспитанных» людей.

Основой природоохранной деятельности является распространение чувства ответственности за сохранение жизнепригодности природной среды и благополучия биосферы, что влечет за собой необходимость привлечения обучаемых к конкретным видам деятельности, связанным с природоохранной работой.

Перед Россией и ее системой образования сегодня стоит первоочередная задача: вписаться в происходящие в мире изменения, выступая не с позиции пассивной стороны, лишь приспособляющейся к внешним обстоятельствам, но играя в этих переменах самостоятельную, ответственную, новаторскую и творческую роль. Экологическое образование должно стать динамичной системой, способной эффективно влиять на сознание школьников, формировать идеалы и ценности личности, не только отражая современное состояние общества, но и ориентируясь на его долговременные потребности и перспективы.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Высшая школа, 1999.
2. Герасимова С.А. Телевидение как средство формирования культурных ценностей личности. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук. – СПб, 2000.
3. Моисеев Н.Н. Универсальный эволюционизм (позиция и следствия) // Вопросы философии. – 1992. – №. 6.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ

О.Н. Артеменко, Н.А. Суханова, г. Ставрополь

Сегодня понятие основного и дополнительного профессионального образования охватывает широкий спектр образовательных услуг, направленных на приобретение новых и совершенствование уже имеющихся профессиональных знаний и навыков специалистов. Основными направлениями таких видов образования являются профессиональная подготовка, переподготовка, стажировка и повышение квалификации.

Профессиональная переподготовка подразумевает приобретение дополнительной квалификации (профессии) на базе имеющего высшего образования. Профессиональная переподготовка осуществляется высшими учебными заведениями. Следовательно, стандартизация этой сферы образования аналогична стандартизации в области высшего образования.

Повышение квалификации является краткосрочным обучением, направленным на приобретение навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций. Основными направлениями повышения квалификации считаются: обучение для ликвидации разрыва между требованиями должности и личностными качествами, восполнения недостающих знаний; обучение для повышения общей квалификации; обучение для работы по новым направлениям развития науки; обучение для усвоения новых методов и приемов выполнения профессиональных операций.

Мощным инструментом управления качеством профессионального уровня является обучение и профессиональное развитие преподавателей. Данная область в некоторой степени подвержена стандартизации, которая заключается в регламентации требований к процессу повышения квалификации преподавателей.

Специфика преподавания в вузе состоит в том, что в большинстве случаев преподаватели не имеют специального педагогического образования и являются, в первую очередь, специалистами в преподаваемой предметной области. Таким образом, педагогический аспект является важным направлением подготовки преподавателей вузов. Существуют следующие направления обучения на факультетах повышения квалификации: профессиональные знания в предметной области; педагогическое мастерство; применение информационных технологий в различных областях, в том числе в преподавании; обмен опытом с коллегами; связь теории с практикой; новые перспективные специальности.

Российское законодательство регулирует вопрос повышения квалификации кадров на базе типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования специалистов. Согласно этому положению, повышение квалификации специалистов (в том числе, преподавателей и сотрудников вузов) должно проводиться не реже одного раза в пять лет. При этом не регламентируются направления обучения, а также его содержание.

Наряду с учебными мероприятиями, организуемыми факультетами повышения квалификации, важнейшим элементом системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов является стажировка. Ее основной задачей является формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Стажировка также осуществляется с целью изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

Таким образом, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза может проводиться в форме научной, педагогической или производственной стажировки как неотъемлемая часть в системе непрерывного образования в течение всего периода профессиональной деятельности.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

М.В. Бережная, г. Ставрополь

Информационная культура современного общества требует от каждого человека владения всей полнотой знаний и умений по проблеме информатизации, особого – информационного стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию в обществе.

Сегодня уже является аксиомой, что создаваемый в процессе информатизации общества его информационно-технический потенциал определяется не только и даже не столько уровнем развития современных информационных и коммуникационных технологий. Многое зависит от уровня информационной культуры как всего социума, так и каждой отдельно взятой личности. Ключевым условием успешности и социальной эффективности информатизации является именно человеческий фактор.

В проведенном исследовании Ю.С. Брановского подчеркивается, что человек с развитой информационной культурой характеризуется как личность, обладающая целым комплексом знаний и умений: во-первых, это владение тезаурусом, включающим такие понятия, как информационные ресурсы, информационное мировоззрение, информационная среда, информационное поведение и др.; во-вторых, умение грамотно формулировать свои информационные потребности и запросы; в-третьих, способность эффективно и оперативно осуществлять самостоятельный поиск информации с помощью как традиционных, так и нетрадиционных, в первую очередь, компьютерных поисковых систем; в-четвертых, умение рационально хранить и оперативно перерабатывать большие потоки и массивы информации; в-пятых, знание норм и правил «информационной этики» и умение вести информационно-коммуникационный диалог [1].

Автор особо отмечает, что в начале XXI века информационная культура личности выступает как одна из важных составляющих общей культуры человека, без которой невозможно взаимодействовать в информационном обществе. Информационная культура личности формируется на протяжении всей жизни человека, причем, как правило, этот процесс имеет стихийный характер, зависящий от степени возникновения перед личностью задач. Современному человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой уже на начальном этапе своей профессиональной деятельности.

Внимания заслуживает уточнение определения информационной культуры личности, ее сущности, так как от этого зависит содержание педагогического процесса, направленного на формирование у личности качеств, необходимых для соответствия требованиям современного уровня развития общества.

Термин «информационная культура» сейчас широко используется в литературе. Данное понятие многозначное, существует целый ряд его определений в различных источниках.

Краткая формулировка этого понятия может выглядеть таким образом: информационная культура личности – это умение человека ориентироваться в мире информации, находить нужную информацию и творчески ее перерабатывать [3].

Традиционно информационную культуру связывают либо с обучением информатике и овладением компьютерными навыками, либо с библиотечно-библиографической грамотностью и культурой чтения. Данные понятия (библиотечно-библиографическая грамотность, культура чтения, компьютерная грамотность) являются основными составляющими информационной культуры личности.

Хотя в настоящее время необходимость внедрения новых информационных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений, прогнозирование будущих результатов такого внедрения вызывает удивление своими восторженными, а порой и невежественными оценками. Идет смешение понятий «информация» и «знания».

Возможность активного использования информационного ресурса в качестве общественного продукта и обеспечение доступа к информации, без каких-либо существенных ограничений часто преподносится как усвоение самой информации. Но передача информации, вообще говоря, не тождественна знаниям, «...важно подчеркнуть, что информация как превращенная форма знания не совпадает с самим знанием. Информация существует как храня-

щиеся и передаваемые в обществе тексты (в обобщающем понимании этого слова), а знания существуют как личное достояние знающих...» [4]. Из этого следует, что информация – фактор общественно-социальный, а знание – личностный. Таким образом «...задача обучения состоит в том, чтобы информацию превратить « в личное достояние» обучаемых, т.е. знание!» [2].

Обучаемый при помощи средств телекоммуникации должен самостоятельно интерпретировать полученную им информацию, и для ее адекватного восприятия необходима информационная культура, как фактор общечеловеческой культуры. Наиболее полное воспитание и становление информационной культуры возможно в условиях информационной среды, внутри которой возможно с большей полнотой раскрыть содержание передаваемой учебной информации по другим дисциплинам. Формировать информационную среду информатики необходимо и до начала систематического обучения информатике и в процессе обучения.

Исследователь предлагает следующую структуру формирования информационной среды:

1. Предмет информатика в играх и задачах, который введен в начальных классах и служит задачам общего развития обучаемых, т.к. в современной системе обучения именно идея развития становится преобладающей. Преподавание компьютерных дисциплин в начальной школе с соответствующим программным обеспечением достаточно дорогое удовольствие, кроме того, ограничено время работы с компьютером либо медицинскими соображениями, либо занятостью компьютерного класса. Информатика в играх и задачах обеспечивает обучающий и развивающий эффект.

2. Использование компьютеров на некомпьютерных дисциплинах (обучающие программы, тесты, диагностика).

3. При подготовке докладов и рефератов по любой из школьных дисциплин задания на компьютерное оформление работ. В процессе выполнения практических заданий учащиеся получают сведения о видах программ, о стандартном пользовательском интерфейсе, а также об устройстве компьютера.

При такой организации очень высока мотивация учеников к изучению, например, текстового редактора, который осваивается в несколько раз быстрее, чем на традиционном уроке информатики.

Ученики уже заранее имеют возможность видеть, над чем им предстоит трудиться, что они должны знать и уметь в перспективе.

При таком всепроникающем «допредметном» влиянии информатики учащиеся имеют возможность использовать компьютер для решения своих практических задач, ориентироваться в программных средствах и понимать ограничения того или иного программного продукта до появления урока информатики в расписании.

4. На уроках информатики в старших классах, кроме базового курса ученики получают задание на подготовку доклада или реферата по любой из школьных дисциплин, материал для которых получен с применением средств телекоммуникаций [1].

Для того чтобы эффективно использовать преимущества новых информационных технологий, необходимо обладать соответствующим уровнем информационной культуры.

Информационная среда является важным условием формирования культуры работы с информацией и в конечном итоге способствует повышению качества обучаемости не только по информационным дисциплинам.

Не передача «суммы знаний» обучаемым в процессе обучения, а обучение методам приобретения знаний – это те умения, которые формирует информационная среда.

Список литературы

1. Брановский Ю.С., Беляева А.Н. Работа в информационной среде // Высшее образование в России.– 2002. – № 1.

2. Мозолин, В.П. О некоторых проблемах телекоммуникационного обучения // Информатика и образование. – 2000. – № 2.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М., 2001.
4. Шрейдер, Ю.А. Проблемы развития инфосферы и интеллект специалиста // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск, 1998.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

О.А. Блоцаненко, г. Железноводск

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Согласно сформулированному в модели Программы развития универсальных учебных действий А.Г. Асмоловым понятию, универсальные учебные действия (УУД) – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Выделяются личностные, регулятивные, познавательные, знаково-символические и коммуникативные УУД, сформированность которых определяется разработанными критериями.

Актуальность концепции развития универсальных учебных действий для начального общего образования обусловлена рядом факторов: необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создание условий для достижения успешности всеми учащимися; возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации; задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся, обеспечивающих социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия; необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы.

Под преемственностью здесь понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последиplomное обучение и т.д.), т.е. в конечном счёте, единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Преемственность обеспечивает качественное образование в современных условиях. При этом под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всём протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающее постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков (Международная конвенция о правах ребёнка, Декларация прав ребёнка, Закон РФ «Об образовании»).

Сложившаяся в современном российском обществе ситуация как раз характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения. Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, по-видимому, различать внешнюю непрерывность (преемственность), т.е. организационный переход обучения на бо-

лее высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотношением содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступени.

В настоящее время педагогическое сообщество ясно понимает значимость и актуальность проблемы непрерывности и преемственности в образовании. Сейчас же особую актуальность приобрела проблема создания равных условий для образования максимально возможного числа детей старшего дошкольного возраста. В Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации, исходя из проблемы выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс, провозглашена целесообразность апробации одногодичной «предшкольной подготовки» в рамках новой структуры общего образования.

В познавательном плане ребёнок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы. Кроме развитых познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, – в неё входят сформированные личностные особенности, включающие интересы, мотивы, способности, черты характера ребёнка, а также качества, связанные с выполнением им различных видов деятельности. Современные требования к качеству образования предполагают, что к моменту поступления в школу у ребёнка должны быть достаточно развиты самоконтроль, трудовые умения.

Ребёнок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, должен достичь определённого уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определённого запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребёнок должен владеть универсальными учебными действиями: мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач.

Появились новые направления в разработке учебных программ, ориентированных на развитие физических, интеллектуальных, специальных и другие способностей. В то же время усиливаются негативные тенденции, связанные с ранним обучением чтению, счёту, а иногда и письму. Это является следствием традиционного взгляда на преемственность между детским садом и школой, в соответствии с которым качество работы педагога определяется уровнем подготовки детей к обучению в школе именно в «предметном» аспекте. Разнообразие программ для дошкольных образовательных учреждений нередко мешает педагогам сориентироваться, что же необходимо 5-6-летнему малышу знать и уметь для поступления в 1-й класс. Например, программа «Радуга» предлагает ознакомление с дробями, изучение которых предусмотрено лишь с 5-го класса; программа по экологии знакомит детей с человеческими органами и их расположением. Подобных примеров много.

Главная же цель воспитания в дошкольном учреждении в предшкольном образовании заключается в формировании у детей умений компетентно и автономно действовать в настоящей и будущей жизни, осуществлять рефлексию поведения, мыслей, чувств, воспринимать других и взаимодействовать с ними, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

Сравнительные данные таблицы, приводимой ниже, помогут уяснить некоторые аспекты преемственности между ДОУ и школой. Поставленные перед дошкольной ступенью образования задачи одновременно являются конкретными требованиями к педагогам, которые занимаются подготовкой детей к школе.

Предшкольное образование при школах оказывается привлекательным для родителей, так как подразумевает знакомство детей с будущим классным учителем, со школой и ее жизнью, обеспечивает мягкое вписывание в учебные программы, по которым предстоит заниматься

Задачи дошкольной ступени образования	Задачи начальной ступени образования
Обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения	Воспитание желания и умения учиться, готовности к образованию в основном звене школы и самообразованию
Приобщение детей к ценностям здорового образа жизни	Развитие осознанного принятия ценностей здорового образа жизни и регуляции своего поведения в соответствии с ними
Развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению	Формирование инициативности, самостоятельности, навыков сотрудничества в разных видах деятельности
Формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование активности детей (коммуникативной, познавательной, игровой и др.) в различных видах деятельности	Формирование готовности к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной, деловой и др.)

ребенку. В этом же видят преимущество дошкольной подготовки и сами школы. Поскольку детский сад самостоятельно выбирает программу работы, ориентируясь на свои возможности и интересы, обеспечить преемственность между различными ступенями образования бывает достаточно трудно. Поэтому школа должна задавать ориентиры такой подготовки и корректировать ее программу. К тому же школа в современных условиях располагает необходимыми площадями и кадрами для того, чтобы обеспечить дошкольную подготовку практически всем будущим первоклассникам.

Также существуют дети, не посещавшие детский сад, родители которых предпочитают пользоваться услугами групп кратковременного пребывания при школах и других образовательных организациях. Поэтому, даже при декларируемом лидерстве детского сада как формы дошкольной подготовки, структура организационных форм является гораздо более сложной. В свою очередь, школы, предлагающие в качестве формы дошкольной подготовки группы кратковременного пребывания, рассчитанные исключительно на обучающие занятия, не способны обеспечить детям развитие тех социальных навыков и умений, которые считаются неотъемлемой составляющей школьной готовности.

На наш взгляд, оптимальным вариантом организации преемственности между дошкольной и школьной ступенью обучения является форма курирования школой того детского сада, воспитанники которого поступают по преимуществу в первые классы этой школы, или существование детского сада в качестве одного из модулей «СОШ с дошкольными группами». В этом случае дошкольную подготовку осуществляет детский сад, но при участии школы; школа и детский сад имеют возможность состыковать программу дошкольной подготовки и программу обучения в первом классе.

В базовой школе ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске на протяжении семи лет проводится дошкольная подготовка по программе «Старт». Итоги работы имеют высокие результаты по формированию у детей универсальных учебных действий.

Мы глубоко убеждены, что при безусловном переносе большей части «предшкольной подготовки» в дошкольные образовательные учреждения (а еще лучше – в центры развития ребенка, УВК и прогимназии для детей дошкольного и младшего школьного возраста), именно начальная школа может и должна взять на себя решение многих проблем, стоящих перед ребенком в этот сложный и переломный для него период жизни.

Современная школа должна по-новому определить свои функции по отношению к начинающему обучению ребенку: не ребенок должен на самом старте своего обучения приспосабливаться ко все более растущим с каждым годом требованиям школы, а школа должна всемер-

но соответствовать запросам ребенка и семьи, способствовать мотивированному и радостному восприятию процесса обучения, сформированному в ДОО на этапе «предшкольной подготовки». Школа должна работать в единой команде с ДОО, с «предшкольной» и с родителями при соблюдении важнейшего принципа преемственности, продолжать (как и на этапе «предшкольной подготовки») отслеживать результаты своего педагогического воздействия на детей через ведение дневников индивидуального развития ребенка.

На предшкольной ступени формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные предпосылки. Ключевая из них – развитие продуктивное воображение – ядро творческого потенциала дошкольника, которое генетически связано с теоретическим мышлением младшего школьника. Развитие воображения и производных от него творческих способностей осуществляется средствами специфически дошкольных видов деятельности – игры, активного воспроизведения, художественного творчества. Наряду с уровнем развития воображения и других творческих способностей, достигается наличие у детей тенденций к включению в учебную ситуацию; способность строить деловое сотрудничество с взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере деятельности.

Они составляют предпосылку формирования будущего субъекта учебной деятельности – умеющего и желающего учиться.

Таким образом, ещё на предшкольной ступени закладываются основы универсальных учебных действий, ведущих к формированию ключевых компетенций. Формирование способностей и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательного процесса в начальной школе. Сформированность обобщённых способов действий наряду с овладением опорной системой знаний, умений и навыков даёт возможность обучающимся быть компетентными в той или иной сфере.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭФФЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Р.Н. Гвоздиков, г. Ставрополь

Информационная среда – наряду с природной, пространственно-географической, социальной, культурной, ландшафтно-архитектурной и др. – играет все более значительную роль в профессиональной деятельности и в повседневной жизни современного человека.

Проблема использования знаний человечества в качестве информации является одной из ключевых в понимании сущности процесса производства и использования информационных ресурсов. Проблема неумения пользоваться имеющейся информацией требует более детального исследования мотиваций принятия решений об использовании этого знания в качестве информации и, как следствие, исследования потребностей в информации.

Информационное общество – это цивилизация, в основе развития и существования которой лежит особая субстанция, условно именуемая «информацией», обладающая свойством взаимодействия, как с материальным, так и с духовным миром человека [1]. Последнее свойство особенно важно для понимания сущности нового общества. С одной стороны, информация формирует материальную среду жизни человека, выступая в роли инновационных технологий, компьютерных программ и т.п. С другой стороны, она выступает основным средством межличностных взаимоотношений, постоянно возникая, видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому. Другими словами, информация одновременно определяет и социально-культурную жизнь человека, и его материальное бытие.

Но, естественно, что при качественно новых преобразованиях изменяются и требования к членам общества. Что является необходимым условием для комфортного существования личности в информационном обществе? Как подготовить личность во всех ее аспектах к гармоничному развитию?

В отечественной науке процесс интеграции личности в социальную систему, называется социализацией. Собственно, можно говорить о том, что вопросы существования и развития личности в глобальном информационном обществе во многом определяются процессами социализации человека в условиях информатизации общества. Социализация личности может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, так и в условиях целенаправленного ее воспитания.

Однако в связи с высокой динамикой информационных процессов в обществе уже недопустимо опираться на случайные факторы социализации в условиях информатизации, необходимо целенаправленно готовить личность к жизнедеятельности в информационном обществе.

Для развития в этих условиях человек должен приобрести определенные знания, умения и навыки для успешного оперирования информацией, обладать качествами, позволяющими совершенствовать эти знания, умения и навыки соответственно современным информационным технологиям, иметь мировоззрение информационного общества.

Для решения этих задач надо формировать и развивать информационную культуру личности как педагога, так и обучающихся.

Выступая как высший тип движения, развитие представляет собой не простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование, отличающееся рядом определенных закономерностей. С философской точки зрения развитие – это закономерное количественное и качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное.

Процесс развития носит: во-первых, поступательный характер, когда пройденные ступени как бы повторяют известные черты свойства низших, но повторяют их на более высокой базе; во-вторых, развитие характеризуется необратимостью, то есть не копированием, а движением на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего развития; в-третьих, развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса развития. Речь идет о противоречии самой сущности предметов, как принципе всякого самодвижения. Именно разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития, переводя его на новый виток спирали, при взаимозависимости и непрерывной связи всех сторон развивающегося явления.

Уровневый подход составляет основу исследования любого процесса развития, так как суть последнего заключается в переходе от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальной системы.

Разделяя взгляд на тесную связь между информационной культурой и творческой деятельностью, и опираясь на теорию формирования творческих умений в процессе профессионального обучения, выделяют три уровня информационной культуры личности: общий (базовый), профессиональный и высший (логический).

Выделение уровней связано с проблемой выбора критериев и показателей сформированности того или иного личностного образования.

В качестве критерия сформированности информационной культуры выступает способность личности использовать в разнообразных видах своей деятельности современные информационные компьютерные технологии, а в качестве показателей – определенный набор знаний, умений и навыков, необходимых для оперирования информацией средствами информационных технологий.

Для общего (базового) уровня информационной культуры личности главной особенностью набора знаний, умений и навыков будет их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности, т.е. они носят обобщенный характер.

Для профессионального уровня информационной культуры личности знания, умения и навыки будут характеризоваться специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем ограниченностью области применения. Они будут привязаны к профессиональной деятельности человека, а при обучении в вузе к дисциплинам, которые формируют ее основы. Многие показатели этого уровня включают в себя как элемент показатели общего (базового) уровня. Именно это дает основание считать профессиональный уровень информационной культуры более высоким по сравнению с общим (базовым).

Для высшего (логического) уровня информационной культуры знания, умения и навыки также носят межпредметный характер. Однако они отличаются от базовых степенью сложности, и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. Знания, умения и навыки этого уровня включают в себя знания, умения и навыки профессионального уровня информационной культуры.

Такой подход к информационной культуре личности позволил выявить принцип неизменности уровней и критериев информационной культуры и, напротив, изменяемости показателей уровней с развитием информационных технологий. Причем уровни и их критерии являются универсальными для любого рода деятельности, а вот показатели (т.е. набор знаний, умений, навыков) будут определяться конкретной предметной областью деятельности человека, в том числе и профессиональной.

Для того чтобы сформировать информационную культуру общества и каждого человека, соответствующую современному уровню информатизации необходим целый комплекс мероприятий, затрагивающий все звенья социальной системы.

Важнейшее значение в развитии личности в условия глобального информационного общества имеет предложенная академиком А.Д. Урсулом идея опережающего информационного развития личности. Идея является логическим следствием философского вывода о необходимости опережения бытия сознанием в период перехода общества на модель устойчивого развития и управляемого формирования ноосферной цивилизации. По мнению академика, система опережающего информационного образования личности, основанная на модели устойчивого развития цивилизации, позволит осуществлять: формирование у людей нового типа сознания – ноосферного сознания, которое дает возможность человеку осознать свое неразрывное единство с природой, а также свою особую роль в природе и высокую ответственность за настоящее и будущее всей планеты; направить разум на гармоничное коэволюционное развитие человека, общества и природы; формирование современных научно обоснованных представлений об основных закономерностях развития природы и общества, а также особой роли информации и информационных процессов в проявлении этих закономерностей в различных сферах (биологической, социальной, технической) окружающего нас мира; изучение закономерностей и проблем становления нового информационного общества; формирование у людей научно обоснованных представлений о возможностях, тенденциях и перспективах дальнейшего технологического развития общества и, в первую очередь, в области информационных ресурсов и технологий; формирование новой информационной культуры человека, которая должна дать ему в глобальном информационном обществе не только информационную свободу, но также и новые возможности для развития человека как личности, для практической реализации им своих гражданских

обязанностей, прав и свобод; формирование у нового поколения людей мировоззрения, ориентированного на выживание человечества и адаптацию человека в быстроменяющемся мире [2].

Темп происходящих перемен столь велик, что люди смогут адаптироваться к условиям информационного общества только в том случае, если оно станет обществом, в котором обучение происходит в течение всей жизни. Чтобы выстоять в конкурентной борьбе и сохранить свои преимущества необходимо постоянно совершенствовать навыки, знания с тем, чтобы соответствовать новым требованиям рынка труда. Это означает, что образование и обучение должны быть доступны не только в начале жизненного пути, но и на всем его протяжении.

Из всех социальных институтов именно образование является основой социально-экономического, духовного и философского развития любого общества.

Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Поэтому прежде всего в системе образования должно происходить непрерывное формирование мировоззрения информационного общества через формирование и повышение информационной культуры людей.

Формирование информационной культуры личности является социальным заказом данного этапа развития общества, т.к. культура строящегося информационного общества будет определяться уровнем культуры людей. А в ближайшее время успешность информатизации в той или иной стране будет определять роль и место этого государства в мировом сообществе.

Список литературы

1. Мелюхин И. С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. – М., 1999.
2. Урсул А. Д. Ноосферная модель науки и образование XXI века. // Социально-политический журнал. – М., 1996. – №4. – С.75-79.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

В.С. Гиришович, г. Ставрополь

При гуманитарной ориентации обучения математике язык математики выступает в качестве одной из главных целей обучения. Знакомство с ним является мощным средством развития личности. «Умение логически мыслить, правильно рассуждать является необходимым условием для глубокого и сознательного усвоения математики. В самой тесной связи с этим умением находятся умения с полной ясностью и с возможно большей точностью излагать свои мысли. Правильно строить предложения, употреблять только нужные слова и этим достигать необходимой краткости» [1]. В непосредственной связи с развитием мышления находится требование воспитания культуры речи. В разное время проблемой формирования культуры речи учащихся при обучении математике занимались И.А. Гибш, Б.В. Гнеденко, Я.И. Груденов, Дж. Икрамов, А.Г. Мордкович, А.Я. Хинчин и др. Они рассматривали развитие речи в процессе обучения математике в тесной связи с формированием культуры мышления.

Нередко преподаватели-математики не очень следят за тем, как говорит учащийся, но очень внимательны к тому, что он говорит. Безусловно, что такой подход не может считаться оправданным. Математик не может оставаться безразличным не только к содержанию, но и к форме ответа [2]. Так, например, в процессе обучения математике в начальной школе совершенствуется способность школьников формулировать суждения и производить умозаключения. Суждения младших школьников развиваются от простых форм к сложным посте-

пенно, по мере овладения знаниями. Первоклассник в большинстве случаев судит о том или ином факте односторонне, опираясь на единственный внешний признак или свой ограниченный опыт. Его суждения, как правило, выражаются в категорической утвердительной форме. Высказывать предположения, выражать и, тем более, оценивать вероятность, возможность наличия того или иного признака, той или иной причины ребенок еще не может. Умение рассуждать, обосновывать и доказывать то или иное положение более или менее уверенно и правильно тоже приходит постепенно и в результате специальной организации учебной деятельности, что очень часто является серьезной проблемой процесса обучения математики. Развитие мышления, совершенствование умственных операций, способности рассуждать прямым образом зависят от методов обучения математике.

Проблема овладения учащимися математическим языком и речевой деятельностью по его использованию наиболее актуальна на начальной ступени обучения, так как именно в младшем школьном возрасте речь детей претерпевает различные изменения и всесторонне развивается под воздействием учебного процесса [3]. В связи с этим встаёт проблема совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов, расширение и некоторый пересмотр тематики занятий по методике преподавания начального курса математики. Действительно, именно на уроках математики учащийся должен привыкать к краткой, чёткой, логически обоснованной речи. Именно в математике мы должны приучать учащихся к тому, что даже в обычной речи следует избегать слов и фраз, которые не несут смысловой нагрузки. Важно, чтобы учителя математики постоянно следили за правильностью и точностью речи учащихся – верным употреблением терминов, склонением числительных, логичностью и доказательностью рассуждений. В своей деятельности для развития грамотной математической речи можно использовать различные виды и формы работы: ведение словарей, работа с математическим словарём и математической энциклопедией, использование «памяток», написание словарных диктантов, придумывание фантастических или детективных историй, сказок, написание стихотворений. Данные виды работ мы постоянно выполняем в курсе методики преподавания математики.

Умение мыслить логически, выполнять умозаключения без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам – необходимое условие успешного усвоения учебного математического материала. Широкие возможности в этом плане дает решение логических задач, нестандартных задач, имеющих необычную форму, нетрадиционную фабулу, обучение детей на высоком уровне сложности; использование сложных игр, заданий, творческих задач; организация индивидуальной работы с учащимися; взаимодействие родителей и педагогов при организации учебно-воспитательного процесса – трудно выделить приоритетное направление при формировании речевой деятельности по использованию математического языка. Скорее все перечисленные факторы в комплексе оказывают влияние на результативность процесса обучения математическому языку и речи и др.

В обучении математики младших школьников используется как естественный, разговорный язык, так и специальный язык науки математики – математический. Под математическим языком понимается совокупность всех средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание. К таким средствам относятся математические термины, символы, схемы, графики, диаграммы и т.д.

Изучение математического языка, знакомство с его компонентами – неотъемлемая часть начального обучения математике. Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики, где так же существуют определённые правила синтакси-

са и семантики. Синтаксис устанавливает правила использования математических знаков в выражениях, равенствах, неравенствах, других предложениях математического языка. Семантика определяет смысловое значение каждого математического знака.

Можно выделить следующие направления по работе над математической речью на уроках математики: работа над звуковой стороной речи; словарная работа с математическими терминами; формирование культуры математической речи; развитие связной математической речи.

Развитие математической речи будет происходить эффективно при определённой последовательной педагогической работы, в основе которой лежит логика усвоения речевого материала, его неоднократностью восприятие, многократное воспроизведение, самостоятельное использование усвоенного материала в речевых ситуациях. Хочется отметить, что успех в овладении речью – это залог успеха во всём школьном обучении и развитии детей, т.к. через язык, через речь школьник открывает широкий мир науки и жизни.

В настоящее время уже предприняты первые шаги в оказании целенаправленной помощи учителю и учащимся в освоении грамотной речи в учебниках математики для 5 и 6 классов авторов Н. Я. Виленкина и др., где введён постоянный раздел «Говори правильно». Именно в этом возрасте уделяют максимальное внимание выработке правильной математической речи.

Таким образом, успехи учащихся в изучении математики находятся в прямой связи с культурой устной и письменной речи. Помочь учащимся овладеть грамотной речью – задача, которую решает учитель математики наравне с другими учителями. Работа по формированию культуры математической речи учащихся в процессе обучения предполагает реализацию соответствующей методики, содержательную основу которой образует комплекс заданий по математике, включающий следующие типы заданий: задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой и графическими изображениями курса математики; задания, предназначенные для работы со словесно-логическими конструкциями языка школьного курса математики; задания, предназначенные для работы с письменными обучающими текстами математики.

Список литературы

1. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
2. Гибш И.А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики // Математика в школе. – 1995. – № 6. – С. 2-5.
3. Гнеденко Б.В. Развитие мышления и речи при изучении математики // Математика в школе. – 1991. – № 4. – С. 3-9

СУЩНОСТЬ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

В.Н. Гончаров, г. Ставрополь

В последние годы появились специальные исследования, позволяющие выделить педагогическую аксиологию в самостоятельную науку, изучающую систему ценностей педагогического образования (А.М. Булынин, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Е.Н. Шиянов). Гуманистическая концепция, являющаяся теоретической основой разработки стратегии современного образования, включает в себя признание человека как высшей ценности, его права на свободу, созидательную творческую деятельность. Свобода человека есть всегда освобождение его от власти низших ценностей, всецело определяемых только материальными потребностями, в пользу высших (духовно-нравственных), возвышающих личность, сохраняющих ее достоинство, в том числе и национальное.

На формирование у молодежи как общечеловеческих, так и национальных ценностей на основе изучения этнокультурных особенностей образования, национальных педагогических традиций обращается все большее внимание. Понимание того, что проблемы духовного возрождения и нравственного оздоровления общества непосредственно связаны с направленностью образования «на российский вариант обретения ценностей» (Филонов Г. Н.), становится более осозанным в обществе.

Таким образом, изменение отношения к педагогическому образованию диктует необходимость более детального исследования возможностей аксиологического подхода к формированию ценностных ориентаций и представлений студентов о гуманистических основах отечественного образования, идеале учителя, его духовно-нравственных качествах, профессионально-личностном становлении и саморазвитии. В процессе обучения в вузе все еще недостаточно полно используются аксиологические аспекты отечественного образования, недооценивается аксиологическое развитие личности будущего учителя, являющееся фактором самореализации в социальной и профессиональной сфере.

Понятие «педагогическая аксиология» указывает, что это дисциплина занимается исследованием ценностей образования как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным поступкам [1]. Область педагогической аксиологии определяет ценностные основы отечественной педагогики и позволяет через ценностные приоритеты образования подчеркнуть центральное положение человека в педагогической системе. Главной задачей новой отрасли педагогики является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями образования.

Неопределенность современных приоритетных ценностных ориентиров отечественного образования может привести к нарушению преемственности в педагогических традициях и сказаться на воспитательном потенциале вузов.

Под аксиологическим следует понимать системно-ценностный подход, основанный на «традиционных» и «новых» системах ценностей образования, который является главным пунктом соотношения новых подходов подготовки специалиста [2]. Очевидна не только трансформация ценностей в ходе исторического развития, но и их органическая взаимосвязь и взаимообусловленность.

Исходя из этого, аксиологический подход рассматривается как системно-ценностный подход, позволяющий через современные приоритеты, основанные на традиционных и новых ценностях отечественного образования, подчеркнуть центральное положение человека в педагогической системе.

Принципиально важной является направленность аксиологического подхода на преодоление противоречий «между глобальными и локальными проблемами», на воспитание «гражданина мира без утраты собственных корней» [3], что в свою очередь предполагает формирование у него как общечеловеческих, так и национальных ценностей.

Самый высокий уровень ценностного выражения личности – наличие идеала как совершенного образца. Это самый действенный стимул поведения и деятельности личности, рассматриваемый в отечественной педагогической мысли. Уровень функционирования ценностных ориентаций как принципов связан с переводом ориентаций в статус руководящей идеи, внутреннего убеждения, четко регламентирующего деятельность человека. Довольно часто ценностные ориентации, находящиеся на уровне принципа, обеспечивают согласие в социальных группах.

Ценностная ориентация может выступать в качестве цели, которая рассматривается как осознанный, желаемый результат, регулирующий человеческие стремления и поступки. Ценность-цель содержит информацию об идеале, перспективах, указывающую на пути и средства деятельности личности. Цель «заводит» механизм интеграции различных действий человека, приводящий их в систему, и определяет как характер, так и способ активности личности.

Проявление взаимосвязи на уровне отношений разнообразно: выделяют временные, причинно-следственные, внешние, внутренние и другие взаимосвязи общественных и личных ценностей.

В процессе образования человек передает плоды своего познания не иначе как через систему значений. Значения присваиваются человеком через индивидуально-личностное отношение.

Известно, что любая деформация ценностной системы, проектирующая отношение человека к себе и окружающему миру, подталкивает на время конструктивное начало, но распространяется последнее не на всю структуру ценностных ориентаций, а лишь на позиции, связанные со сферами межличностных отношений и профессиональных обязанностей. В ценностном пространстве личности нарушаются иерархические связи между отдельными ориентациями, в результате чего возникает ценностный конфликт, который нередко проявляется в невротических реакциях и социальной апатии [4].

Таким образом, ценностные ориентации, находясь на любом уровне внутренней иерархической структуры личности, получают практическое воплощение в ее реальном поведении. Профессионально-ценностные ориентации учителя (основываясь на исследованиях В.А. Сластенина и его школы) рассматриваются как избирательное, осознанное и эмоциональное отношение педагога к себе, к аксиологическим ориентациям педагогического образования, к окружающим, выступающее интегративным показателем его профессионализма.

Ценностные ориентации являются, прежде всего, элементом содержания образования и лишь затем, при условии сформированности их у субъекта, они трансформируются в средства образования, включаются в деятельность.

Список литературы

1. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: Автореферат диссертации доктора педагогических наук. – М., 1998.
2. Додонов В. И. Трактовка приоритетных национальных ценностей образования в теоретическом наследии русских философов конца XIX – начала XX века // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – С. 71-75.
3. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе). – М., 1992.
4. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр – 1994. – № 6. – С. 2.

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

В.Н. Грузков, И.В. Грузков, г. Ставрополь

В России начала XXI столетия вместе с переориентацией общества на рыночные принципы и механизмы хозяйствования идет активный процесс смены устоявшихся традиций, ментальных характеристик образа жизни, стиля общения и взаимодействия людей во всех сферах общества. Вместе с этим претерпевают существенные изменения социальные институты и транслируемые с их помощью ценности и социально одобряемые стереотипы индивидуального и массового сознания. Как одно из примечательных следствий развития выделенных явлений и процессов в настоящее время формируются новые социальные контексты во всех основных сферах социума и деятельности человека, его идеалы и эталоны поведения.

При этом, как показывают теория и практика, общественные реформы не есть некий «процесс самоосуществления». Здесь (в том числе и образовании) существует множество противоречий,

разрешение которых дает как позитивные, так и негативные результаты. Причем, последнее, особенно в сфере духовной жизни, проявляется по возрастающей экспоненте. Это находит свое выражение в снижении уровня духовно-нравственной культуры населения (а в определенной мере и у самих педагогов), «накоплении» в духовном мире человека «ценностных установок» сомнительного содержания и направленности, что приводит к росту социальной апатии, скептицизма по отношению к таким фундаментальным основам бытия людей как труд и профессионализм.

Складывающаяся ситуация в духовной жизни общества и личности, в нашем случае, в педагогической деятельности в целом, подтверждает идею о прямой взаимозависимости успеха реформ от качества профессиональной подготовки. Особое место здесь занимает состояние духовно-нравственных качеств («идеалов и эталонов поведения») тех, кто непосредственно обучает и воспитывает, – от учителей в самом широком смысле этого понятия и явления. В первую очередь, здесь речь идет о характере и направленности ценностных ориентаций духовного мира педагогов «на профессию» как общественно значимое явление. А также степени осознания ими духовно-нравственных ценностных смыслов и целей своей деятельности в контексте исторических итогов жизни поколений, через осознание роли и значения своего труда в создании ценностей материальной и духовной культуры. На этой основе становится возможным формирование духовной готовности и способности педагогов к личностному и профессиональному самоопределению и самоутверждению в педагогическом труде как общезначимой социальной ценности, нести за его результаты гражданскую и профессиональную ответственность с точки зрения нравственного должностования.

Подготовка учителя с «необходимыми качествами» в современных противоречивых условиях развития духовной жизни общества (как и других сферах социума) – задача чрезвычайно сложного порядка. Это обуславливается уже тем, что ее решение требует учета всего комплекса факторов, от которых может прямо или опосредованно зависеть «соответствующее отношение» человека к избранному «делу жизни», а также способы и средства, на основе которых он утверждается (или будет утверждаться) в своем труде и его целях «для себя». Для понимания существа процесса реализации, в нашем случае, духовно-нравственных ценностных ориентаций в профессиональной подготовке педагогов, важно учитывать характер влияния на него всего комплекса «внутренних» и «внешних» условий жизнедеятельности личности. Сами условия для человека представляют по форме сложный процесс взаимодействия и взаимовлияния объективных и субъективных факторов. В ряду *объективного* можно выделить: характер и уровень развития общественной системы; состояние экономики, политики, культуры, идеологии; особенности функционирования той или иной деятельности как процесса труда; состояние общественного образования и воспитания; наличный уровень свободы личности и возможности творческого ее самоутверждения. Из *субъективного* – это состояние духовного мира личности, ее жизненных ориентаций; способности человека к творчеству, самосознанию и самооценке; степень устойчивости его мотиваций, интереса к избранной профессии и труду в целом; характер и направленность потребностей; уровень нравственного и эстетического воспитания.

Вместе с тем, в системах профессиональной подготовки педагогов исторически оправдано (особенно для переломных периодов в развитии социума и образования) ведение воспитательной работы под углом зрения формирования высших духовно-нравственных ценностных доминант. Их особое значение для развития духовного мира личности проявляется, прежде всего, в том, что они образуют не только «свою» сферу, но и могут оказывать определяющее влияние на восприятие и усвоение именно нравственного в системе отношений личности к природе, обществу, другим людям, труду, профессии, Отечеству и т.д. Их функциональное предназначение в определенной мере можно рассматривать в качестве исходных принципов

воспитания и обучения педагогических кадров. Основные из них – это *принципы гуманизма, труд как высшая ценность, гражданского и профессионального долга, профессиональной чести, достоинства, совести, патриотизма*. Утверждение их в системах воспитания позволяет будущим педагогам ясно и целенаправленно утверждаться в нравственных смыслах избранной профессии, в самоутверждении нравственного «Я» в мире людей и других профессий.

Процесс освоения духовно-нравственных ценностей будущими педагогами по характеру осуществления представляет многоуровневый процесс интериоризации ценностного из духовной жизни общества *на макро и микроуровнях*. На уровне отдельного человека его можно рассматривать в виде следующих диалектически взаимосвязанных *форм*: в форме выделения их объективно существующего ценностного отношения духовного аспекта; в форме предметной реализации духовно-ценностного отношения; в форме интериоризации, а затем и реализации духовных ценностных ориентаций; в форме образования базовых (как высшее) духовных смыслов профессиональной педагогической деятельности.

В форме выделения из объективно существующего ценностного отношения духовного аспекта. Ценностно-духовное (назовем его так) вначале выделяется через уровень непосредственно-чувственного восприятия (перцепция), в результате которого складывается простой предметный образ и еще только намечается контур ценностного переживания, точнее – переживания ценности педагогического труда как значимости «для себя». Благодаря продуктивному воображению, вживанию в образ происходит «очеловечивание» и одухотворение предметного образа, а с ним и ценностного чувства. Здесь уже воспроизводится социальный опыт личности в форме осознания чувственного образа как ценности. Посредством воображения ценностный образ обобщается, типизируется. На его основе формируется духовное ценностное отношение личности, выражающее по форме диалектическое единство эмоционально-чувственной и рациональной сфер ее духовного мира, – в нем органично сочетаются оценка, вкус и интерес, потребности, идеалы и т.д. Ценностное понимание, а вместе с ним и ценностное освоение действительного мира становится в таком случае определенной потребностью, стимулируя развитие духовного мира человека, интернируя в систему его мировоззрения и убеждений идеи ценностного миропонимания и педагогической деятельности.

В форме предметной реализации духовно-ценностного отношения в творческой предметно преобразующей деятельности индивида. В данном случае речь идет о характере «фиксации» ценностного отношения в культурно-историческом контексте существования личности педагога и его профессии. На этом уровне оно формируется в «виде» ценностного отражения «второй природы» и выражает в определенном смысле способность личности целостно и творчески осваивать в ходе профессиональной деятельности ценностный духовно-практический опыт цивилизации как культурно-исторического феномена. И в этом смысле справедливым будет утверждение о том, что ценностное отношение педагога к профессии формируется и реализуется в основе своей в культуре его деятельности и культуре как таковой, через ее предметно-творческое освоение и созидание.

В форме интериоризации, а затем и реализации духовных ценностных ориентаций в системе профессиональной деятельности. В ходе осуществления данного процесса в духовном мире личности порождаются внешние действия, предпочтения, мотивации, высказывания, симпатии и антипатии, стремления к самоутверждению и т.д. В этом смысле, по справедливой мысли Б.Г. Ананьева, духовные ценностные ориентации являются общим центром групп и личности, общественных целей деятельности, мотивации людей. И в чем сходятся результаты исследований социологов, социальных психологов, ученых других научных дисциплин.

В форме (это рассматриваем как итоговое в целях интериоризации) образования базовых смыслов профессиональной деятельности. Собственно, духовные смыслы в системе духов-

ных ценностных ориентаций становятся для личности своего рода духовно-психологическими установками на "что-то", – на общество, на природу, на труд, на профессию, на человека, на жизнь в целом. Иными словами, – что точнее выражает суть процесса итериоризации для деятельного субъекта, – духовные ценности в функциональном плане «начинают» выполнять роль духовных ценностных ориентаций лишь тогда, когда они приобретают, в нашем случае, для педагогов значение ведущих смыслов жизнедеятельности.

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУДЕБНЫХ ПСИХОЛОГОВ-ЭКСПЕРТОВ

О.А. Дорошева, г. Ставрополь

В практике судебно-психологической экспертизы психологи сталкиваются с тем, что каждое уголовное дело уникально, каждый подэкспертный индивидуален, имеет свою судьбу, свои личностные характеристики. При производстве конкретных видов судебно-психологических экспертиз психолог-эксперт эффективно использует специальные психологические познания, не выходя за пределы своей компетентности, проводя психодиагностические исследования, формулируя заключения и экспертные выводы, которые могли бы полноценно использоваться судебно-следственными органами как доказательство по делу. Но, чтобы считать себя настоящим профессионалом в области судебно-психологической экспертизы, психологу недостаточно освоения каких-либо профессиональных шаблонов, ему необходимо иметь индивидуальный стиль профессиональной деятельности, развивать психологическую компетентность.

Психологическая компетентность рассматривается в структуре личности как комплекс теоретической и практической готовности к выполнению профессиональной деятельности и как показатель профессионализма.

По мнению Дж. Равенна, компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, что некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, и что эти компоненты компетентности могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения [1].

С целью рассмотрения психологической компетентности судебного психолога-эксперта нами была выявлена и проанализирована факторная структура развития психологической компетентности студентов 4, 5 курсов и судебных психологов-экспертов. Данные структуры были получены в результате проведения факторного анализа данных, полученных эмпирическим путем при оценке выраженности профессионально-важных характеристик у всех трех групп испытуемых [2].

Рассмотрим сначала полученные факторные структуры.

Факторная структура психологической компетентности студентов 4 курса в целом объясняет 76,13 % всей дисперсии и содержит следующие семь факторов: фактор коммуникативной компетентности судебного психолога-эксперта (16,04 %); фактор когнитивной компетентности профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (13,08 %); фактор стрессоустойчивости в процессе проведения СПЭ (11,59 %); фактор этических стандартов профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (10,69 %); фактор профессионального развития судебного психолога-эксперта (8,85 %); фактор нравственных качеств судебного психолога-эксперта (8,81 %); фактор организации профессиональной деятельности (7,07 %).

Факторная структура психологической компетентности студентов 5 курса в целом объясняет 76,92 % всей дисперсии и содержит следующие шесть факторов: коммуникативно-регулятивный фактор выполнения профессиональных задач судебного психолога-эксперта (18,43 %); фактор ког-

нитивной компетентности профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (14,12 %); фактор взаимодействия психолога-эксперта со всеми участниками судебного процесса (12,61 %); нравственно-этических фактор профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (11,56 %); фактор организации профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (10,44 %); фактор профессионального развития судебного психолога-эксперта (9,76 %).

Третья из полученных нами факторных структур – факторная структура психологической компетентности судебных психологов-экспертов (77,65 %). Она содержит пять факторов: фактор когнитивной компетентности профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (18,19 %); нравственно-этический фактор профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (18,02 %); фактор коммуникативной компетентности организации и проведения судебно-психологической экспертизы (15,57 %); фактор повышения профессионализма (14,63 %); фактор взаимодействия психолога-эксперта со всеми участниками судебного процесса (11,24 %).

Сопоставляя полученные факторные структуры, мы можем провести качественный анализ изменений, происходящих в развитии психологической компетентности у студентов 4 курса, 5 курса и судебных психологов-экспертов. Так, у студентов последних лет обучения в вузе первые два фактора, объясняющие более 30% всей дисперсии оценок, практически совпадают: на первом месте стоит фактор коммуникативной компетентности у студентов 4 курса и коммуникативно-регулятивный фактор выполнения профессиональных задач у студентов 5 курса; на втором месте – фактор когнитивной компетентности как у студентов 4, так и у студентов 5 курса. Если сравнить со структурой психологов-экспертов, то когнитивный фактор у них находится на первом месте, определяя 18,43% рассеивания оценок, а на третьем – фактор коммуникативной компетентности организации и проведения судебно-психологической экспертизы.

Следует отметить, что для студентов является значимым регулятивный компонент в условиях неопределенности начала профессиональной деятельности, которые сопоставимы со стрессовыми: у студентов 4 курса стрессоустойчивости на третьем месте, а у студентов 5 курса – на первом в сочетании с коммуникативным. В то же время данный фактор у психологов-экспертов отсутствует, что свидетельствует об уверенности в своих профессиональных знаниях, умениях и навыках, наличии индивидуального стиля трудовой деятельности, достаточно высоком профессионализме, психологической готовности к возможным внештатным ситуациям в процессе проведения судебно-психологических экспертиз.

На третьем месте у пятикурсников находится фактор взаимодействия психолога-эксперта со всеми участниками судебного процесса (12,61 %), у экспертов аналогичный фактор занимает последнее – пятое место, объясняя 11,24 % дисперсии оценок. Несмотря на то, что данные факторы занимают различные позиции в структуре психологической компетентности у психологов-экспертов и студентов 5 курса, процент объясненной дисперсии, а значит и роль группы качеств, составляющих данный фактор в выраженности психологической компетентности примерно одинаковы. У студентов четвертого курса данный фактор не выделен, что говорит об отсутствии у них комплексного развития профессионально-важных качеств, направленных на построение эффективного взаимодействия психолога-эксперта со всеми участниками судебного процесса. У психологов-экспертов на втором месте находится нравственно-этический фактор профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (18,02 %), у пятикурсников данный фактор находится на четвертом месте (11,56 %), у студентов четвертого курса содержательно данный фактор распадается на два фактора: 4 фактор – этических стандартов профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта (10,69 %) и 6 фактор – фактор нравственных качеств судебного психолога-эксперта (8,81 %), суммарно объясняющих примерно такой же процент дисперсии всех оценок (19,50 %). Полученные результаты у экс-

пертов свидетельствуют о значительной роли нравственно-этических качеств в структуре психологической компетентности при проведении судебно-психологических экспертиз. Однако разделение этих качеств на две самостоятельные группы у студентов четвертого курса, говорит о том, что соблюдение этических норм психолога-эксперта и принятие их в качестве образца поведения при производстве судебных экспертиз и взаимодействии со всеми участниками судебного процесса ещё не стало частью морально-нравственной сферы индивида, не воспринимается личностью как ценность.

Следует отметить, присутствие в каждой из трех сравниваемых факторных структур фактора профессионального развития судебного психолога-эксперта: 5 место у четверокурсников (8,85 %), 6 место – у пятикурсников (9,76 %) и 4 место – у психологов экспертов (14,63 %). Видна позитивная динамика в росте процента объясненной дисперсии всех оценок от группы к группе испытуемых, что означает возрастание роли данного фактора в структуре психологической компетентности независимо от стажа профессиональной деятельности, так как постоянно возрастает объем и сложность проведения СПЭ, возникает необходимость освоения новых видов экспертиз и психодиагностического инструментария.

Последняя составляющая рассматриваемых факторных структур – фактор организации профессиональной деятельности, находящийся у четверокурсников на 7 месте (7,07 %), у пятикурсников – на пятом (10,44 %), у психологов-экспертов органично вплетен в фактор коммуникативной компетентности организации и проведения судебно-психологической экспертизы (15,57 %). Полученные результаты могут говорить о том, что студенты четвертого курса понимают наличие данной проблемы, начинают продумывать возможности её разрешения, у студентов пятого курса уже начинает вырабатываться комплекс необходимых качеств для эффективной организации и проведения СПЭ, а у профессионалов комплекс данных качеств интегрирован в профессиональные знания, умения и навыки и в группу коммуникативных характеристик.

Анализ компонент каждого из факторов, позволил выявить в факторной структуре 4-го курса наличие некоторых компонент, которые могут быть отнесены по содержанию к выявленным факторам весьма условно (только на основании корреляционных зависимостей, а не смысловых связей). В факторной структуре психологической компетентности 5-го курса таких вариантов уже меньше, а у судебных психологов-экспертов они практически отсутствуют (то есть выявленная математическая факторная структура содержательно соответствует психологической факторной структуре).

Следует отметить, следующую закономерность: уменьшение количества факторов структуры психологической компетентности исследуемых групп (4 курс – 7 факторов, 5-й курс – 6 факторов, судебные психологи-эксперты 5 факторов). Это говорит о том, что происходит постепенное усложнение самой структуры от студентов 4-го курса к психологам-экспертам, несмотря на уменьшение количества факторов. То есть если у студентов 4-го курса 50 вариантов объясняющих 76,13% дисперсии группируются в семь факторов, у студентов 5-го курса (76,92% дисперсии) в шесть, а у судебных психологов-экспертов (77,65% дисперсии) в пять, то есть происходит усложнение самих факторов, объясняющих в целом примерно один и тот же процент дисперсии. Такой эффект достигается путем интеграции и взаимопроникновения профессионально важных качеств, составляющих психологическую компетентность судебных психологов-экспертов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. К регулятивному компоненту структуры психологической компетентности студентов четвертого курса относятся: фактор коммуникативной компетентности судебного психолога-эксперта, фактор стрессоустойчивости в процессе проведения СПЭ и фактор организации профессиональной деятельности; студентов пятого курса – фактор коммуникативной компетентности судебного психолога-эксперта, фактор взаимодействия судебного психолога-эксперта со всеми уча-

стниками судебного процесса и фактор организации профессиональной деятельности; психологов-экспертов – фактор коммуникативной компетентности организации и проведения экспертиз и фактор взаимодействия судебного психолога-эксперта со всеми участниками судебного процесса.

2. К мотивационно-ценностному компоненту структуры психологической компетентности студентов четвертого курса относятся: факторы этических стандартов и нравственных качеств профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта, фактор профессионального развития судебного психолога-эксперта; пятого курса – нравственно-этический фактор профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта, фактор профессионального развития судебного психолога-эксперта; психологов-экспертов – нравственно-этический фактор профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта, фактор профессионального развития судебного психолога-эксперта.

3. Когнитивный компонент структуры психологической компетентности у всех групп определяется одним фактором – фактором когнитивной компетентности профессиональной деятельности судебного психолога-эксперта.

4. У психологов-экспертов доминируют в целом (по совокупности всех факторов) мотивационно-ценностный компонент (32,65 %) и регулятивный (27,81 %); у студентов – регулятивный (у четвертого курса 34,7 %, у пятого курса 41,48 %) и мотивационно ценностный (28,35 % и 21,33 % у студентов 4 и 5 курсов).

5. Когнитивная составляющая психологической компетентности, несмотря на меньший процент представленности в структуре в сравнении с мотивационно-ценностным и регулятивным компонентами, представлена самостоятельным фактором в факторной структуре и занимает первое место у экспертов и второе место у студентов. Из чего следует достаточно высокая значимость когнитивного компонента, а относительная его недооценка у студентов приводит к возникновению трудностей когнитивного характера в адаптационный период профессиональной деятельности.

Анализ факторных структур развития психологической компетентности студентов 4, 5 курсов и судебных психологов-экспертов выявил динамику развития психологической компетентности, усложнение факторов от 4 курса к 5 курсу и от 5 курса к судебным психологам-экспертам.

Список литературы

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М., 2002.
2. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. – Кн.3. – 3-е изд. – М., 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.М. Еремин, г. Ставрополь

Одной из основных задач современного школьного обучения является развитие мышления учащихся. В отличие от традиционного мышления, современное обучение характеризуется стремлением сделать развитие мышления школьников управляемым процессом, а основные приемы мышления – специальным предметом усвоения. Математическое мышление является не только одним из важнейших компонентов процесса познавательной деятельности учащихся, но и таким компонентом, без целенаправленного развития которого невозможно достичь высоких результатов в овладении школьниками системой математических знаний, умений и навыков. В настоящее время не выявилось единого подхода к трактовке понятия мышления, к объяснению тех механизмов, которые им управляют [1].

Специфика предмета математики такова, что ее изучение существенно влияет на развитие мышления школьников. Развитие мышления школьников тесно связано с формированием приемов мышления в процессе их учебной деятельности. Эти приемы мышления (анализ, синтез, обобщение и др.) выступают также как специфические методы научного исследования, особенно ярко проявляющиеся при обучении математике, как одного из базовых школьных предметов.

С развитием математики как науки и методики преподавания математики изменилось содержание, которое вкладывалось в понятие «математическое мышление», существенно возросла роль проблемы развития мышления в процессе обучения математике.

Формирование математического мышления школьников предполагает целенаправленное развитие всех качеств, присущих естественнонаучному мышлению, комплекса мыслительных умений, лежащих в основе методов научного познания, в органическом единстве с формами проявления мышления, характеризующихся спецификой предмета математики.

Известный математик и педагог А.Я. Хинчин выделяет следующие признаки математического мышления: доминирование логической схемы рассуждения; лаконизм мышления: предельная скупость, суровая строгость мысли и ее изложения; четкая расчлененность хода рассуждения; точность символики [1]. Основным определяющим признаком культуры математического мышления он считал полноценность аргументации, которая предполагает: освоение учеником идеи доказательства; умение пользоваться определениями понятий (осознавать их логическую структуру, уметь выполнять действия подведения под понятие и выведение следствий); умение работать с теоремами (понимать логическое строение теоремы, сущность прямой и обратной теоремы и т. д.); владение общими логическими методами доказательства: аналитическим, синтетическим, методом от противного, полной индукцией, математической индукцией; владение частными методами и приемами, характерными для той или иной темы.

Основными формами мышления являются понятия, суждения, умозаключения. Понятия являются одной из главных составляющих содержания любого предмета, в том числе и предметов математического цикла. Понятие – форма мышления, в которой отражены существенные (отличительные) свойства объектов изучения. Понятие считается правильным, если оно верно отражает реально существующие объекты [2].

Полноценное изучение математических понятий систематизирует знания учащихся, способствует более глубокому освоению предмета. Первостепенная задача учителя математики при изучении любой темы – формирование понятийного аппарата темы. Формирование понятий – сложный психологический процесс. Он осуществляется и протекает по следующей схеме: ощущения '!' восприятие '!' представление '!' понятие.

Формирование понятия осуществляется в несколько этапов [4]: мотивация (подчеркивается важность изучения понятия, активизируется целенаправленная деятельность школьников, возбуждается интерес к изучению понятия с помощью привлечения средств нематематического содержания, выполнения специальных упражнений, объясняющих необходимость развития математической теории); выявление существенных свойств понятия (выполнение упражнений, где выделяются существенные свойства изучаемого понятия); формулировка определения понятия (выполнение действий на распознавание объектов, принадлежащих понятию, конструирование объектов, относящихся к объему понятия).

Каждое понятие может быть рассмотрено по содержанию и объему. Содержание понятия раскрывается с помощью определения, объем – с помощью классификации. Посредством определения и классификации отдельные понятия организуются в систему взаимосвязанных понятий [3].

Так, содержанием понятия квадрата является совокупность условий «быть четырехугольником», «иметь равные стороны», «иметь равные углы». Квадрат можно определить как четырехугольник с равными сторонами и равными углами.

Например, для понятия «параллелограмм» содержание будет представлено следующими свойствами: противоположные стороны равны и параллельны; противоположные углы равны; диагонали в точке пересечения делятся пополам и др.

Объем понятия «параллелограмм» представлен множествами следующих четырехугольников: собственно параллелограммы; ромбы; прямоугольники; квадраты.

Объем понятия раскрывается с помощью классификации. Под классификацией часто понимают последовательное, многоступенчатое разбиение множества на классы с помощью некоторого свойства.

Классификация понятий – выяснение объема понятий, т.е. разделение множества объектов, составляющих объем родового понятия, на виды. Это разделение основано на сходстве объектов одного вида и отличии их от объектов других видов. Правильная классификация понятий предполагает соблюдение некоторых условий: классификация должна проводиться по определенному признаку, остающемуся неизменным в процессе классификации; понятия, получающиеся в результате классификации, должны быть взаимно независимыми, т.е. их пересечение должно быть пустым множеством; сумма объемов понятий, получающихся при классификации, должна равняться объему исходного понятия; в процессе классификации необходимо переходить к ближайшему в данном родовом понятии виду.

Классификация натуральных чисел (единица, простое число, составное число) и классификация треугольников по сторонам и углам (разносторонние, равнобедренные, равносторонние, остроугольные, прямоугольные, тупоугольные) позволяют наблюдать выполнение этих четырех условий.

Таким образом, формирование математического мышления учащихся является важнейшей задачей образовательной деятельности учителей математики. Выполнение этой задачи возможно, в том числе, и при изучении математических понятий как одной из основных форм математического мышления.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
2. Мантуров О.В., и др. Математика в понятиях, определениях и терминах. Под ред. Л.В. Сабина. – Ч. 1, 2. – М, 1987.
3. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Под научн. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Приходовой. – М.: Дрофа, 2008.
4. Талызина Н.Ф. Формирование математических понятий // Формирование приемов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: ТОО «Вентана-Граф», 1995.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

И.В. Ефимцева, г. Ставрополь

Глубокое реформирование высшего образования, обусловленное социально-экономическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в вузах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем. Одной из ключевых таких проблем выступает информатизация образования, основанная на творческом внедрении современных информационных технологий обучения (ИТО)[1].

Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей развития предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала ИТО для развития личности студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

Не менее важно в процессе обучения помочь будущему специалисту простроить свою индивидуальную стратегию образования с учетом способностей и мотивационно-ценностной сферы личности. Внедрение ИТО в учебный процесс может стать основой для становления принципиально новой формы непрерывного образования, опирающейся на детальную самооценку, поддерживаемую технологическими средствами и мотивированную результатами самооценки самообразовательную активность человека [1].

Проблема становления и развития ИТО – многоаспектна и многогранна. Однако, несмотря на имеющийся ряд работ по психолого-педагогическому обоснованию возможности их использования в высшей школе, нынешнее ее состояние является неудовлетворительным. До настоящего времени в вузах отсутствует единая скоординированная для этих целей стратегия, вопросы использования ЭВТ слабо связаны с учебными планами и программами, недостаточно изучены и проработаны психолого-педагогические аспекты создания и внедрения в образовательный процесс современных ИТО, реорганизация традиционных форм интеллектуальной деятельности на базе ЭВМ встречает сильное сопротивление.

Следует констатировать, что разработка дидактических аспектов создания и использования ИТО не поспевает сегодня за развитием технических средств. Это и неудивительно, поскольку в методическом плане ИТО интегрируют в себе знания таких разнородных наук как психология, педагогика, математика, кибернетика, информатика, причем психолого-педагогический базис является определяющим в этой интеграции. Именно отставание в разработке дидактических проблем, «нетехнологичность» имеющихся разработок следует считать главными причинами разрыва между потенциальными и реальными возможностями использования ИТО.

Анализ педагогической практики в вузах позволяет утверждать, что процесс их внедрения сегодня протекает весьма стихийно. Неоднократные попытки координации усилий в этом направлении не принесли ожидаемых результатов.

Одной из основных причин такого положения дел является отсутствие единой методологии использования ИТО в системе профессиональной подготовки специалистов, что в свою очередь порождает массу проблем буквально во всех областях, начиная от создания инфраструктуры информатизации вуза и заканчивая использованием имеющихся педагогических программных продуктов в учебном процессе. Решение этой задачи возможно лишь на основе серьезных комплексных исследований психолого-педагогических проблем обучения и воспитания в условиях широкого применения ИТО, а также прогнозирования социальных последствий информатизации высшего образования.

Непременным условием применения ИТО является заинтересованность педагога в ее использовании. Это означает, что преподаватель должен увидеть, что данная технология помогает ему решать некоторые педагогические задачи обучения более эффективно (например, раскрыть значимость изучаемого учебного материала, повысить интенсивность его усвоения, развить и закрепить навыки практической работы, управлять учебной деятельностью, регистрировать результаты усвоения учебного материала, способствовать сформированию у обучаемых рефлексии своей деятельности и т.д.), а также может высвободить время за счет автоматизации рутинных этапов педагогической деятельности нетворческого характера (например, сообщение начальных сведений по изучаемому разделу, проверка практических работ и т.д.). К сожалению, следует отметить тот факт, что в отдель-

ных вузах работа по созданию ИТО не носит централизованный характер, а реальные трудозатраты преподавателей не учитываются в их индивидуальных планах работы.

Деятельность преподавателя в условиях применения ИТО неизмеримо усложняется. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде и с новыми средствами обучения. Он получает возможность оказывать воздействие на обучаемых опосредованно через стратегию обучения, реализуемую в данной ИТО. В этих условиях характер труда преподавателя меняется – ему приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении порой вообще отсутствуют. Из сказанного следует вывод о том, что компьютерная культура преподавателя становится решающим условием успешного использования ИТО.

Если обратиться к результатам социологических опросов, проведенных в вузах РФ и ВИПС [3], то выясняется, что компьютерная подготовленность профессорско-преподавательского состава на сегодняшний день значительно отстает от требований времени. Не лучше обстоит дело и с психолого-педагогической их подготовкой к применению ИТО. Особенно наглядно последнее представлено в инженерных вузах, где техническая и специальная подготовка преподавательского состава значительно выше, чем в гуманитарных, где более 90% преподавателей общетехнических и специальных дисциплин и более 70% всех преподавателей не имеют базовой психолого-педагогической подготовки [2]. Эта ситуация требует особого изучения и выработки практических рекомендаций по ее изменению.

Анализ опыта работы ведущих вузов показывает, что в настоящее время психолого-педагогическая подготовка преподавательского состава ведется в различных формах: факультеты повышения квалификации, учебно-методические сборы, обмены передовым опытом, школы молодых преподавателей и др. Их программы охватывают фактически все основные разделы и вопросы педагогики и психологии высшей школы. Вместе с тем, широта охвата, насыщенность программ не позволяют в рамках отведенного времени более глубоко изучить многие важные вопросы современной педагогики и, в частности, вопросы использования в учебном процессе ИТО. Семинары или практические занятия по этим вопросам программами зачастую не предусматриваются.

Еще одна слабость упомянутых программ видится в том, что они не дифференцированы для преподавательского состава разных кафедр, не учитывают их специфику и уровень их подготовленности. Это придает психолого-педагогической подготовке преподавателей общий характер, она не учитывает главное – конкретную направленность. Не раскрывая дальше существа вопроса, сформулируем конкретные предложения по решению данной проблемы.

Таким образом, одним из важных факторов совершенствования системы подготовки профессиональных кадров в высшей школе является активное использование в образовательном процессе современных ИТО. Несмотря на наличие в этой области серьезных исследований, до сих пор весьма острой остается потребность в дальнейшей разработке ее теории и методологии. В последние годы наметился прогресс в создании педагогических технологий, адекватных целям, содержанию и методам интенсивного обучения, в результате чего в вузах разработано большое разнообразие перспективных ИТО, которые позволяют эффективно решать многие дидактические проблемы, существующие сегодня в высшей школе при подготовке высококвалифицированных профессионалов.

Список литературы

1. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орловский государственный технический университет. – Орел, 2005.
2. Интенсификация учебного процесса ВИПС на основе внедрения в обучение компьютеризированных учебников: Отчет о НИР (промеж.)/ ВИПС. Науч.рук. Савельев Н.А. Отв.исп. Образцов П.И. – Орел: ВИПС, 2005.

3. Кимайкин С.И. Условия подготовки преподавателей технического вуза к комплексному применению средств обучения: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Челябинск: ЧГУ, 2007

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЛАГАЕМЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Т.Г. Захарина, г. Ставрополь

Основными участниками системы педагогического общения являются учитель и ученик. Однако ещё Д.И. Писарев говорил, что «в воспитании всё дело в том, кто воспитывает» [1].

Особенную актуальность данное высказывание, а также проблемы взаимопонимания, процесса взаимодействия между учителем и учеником приобретают в свете реформирования системы образования: без обращения личности учителя к личности ученика невозможно решать основные задачи в области обучения и воспитания в целом.

В школе обучение, воспитание, проведение в жизнь управленческих воздействий достигается, прежде всего, посредством общения, вот поэтому общение в сотрудничестве между всеми членами школьного коллектива играет более заметную роль. И понять научно-практические основы сотрудничества в школе – это, в первую очередь, освоить закономерности общения. Хотя, несомненно, в любом акте общения ни в коем случае нельзя терять из виду предметное содержание и задачи совместной деятельности [3].

Цель сотрудничества в школе – это оптимальное (в соответствии со способностями и внутренними потенциалами, а также в зависимости от возможностей общества, школы и семьи) развитие личности ребёнка. Причём такое развитие является не только целью, но и условием сотрудничества.

В рамках сотрудничества между педагогом и школьником учитель, как более компетентный, опытный, старший по возрасту, не только учитывает особенности личности учащегося, но одновременно в чём-то формирует их. Сотрудничество учителя и ученика не в последнюю очередь будет определяться умением педагога актуализировать и стимулировать ответственность, сознательность, дисциплинированность, моральные качества младшего партнёра, а не конъюнктурным изменением стратегии и тактики воспитательного воздействия в зависимости от подчас необоснованных запросов индивидуума [1].

Брудный А.А., Грехнев В.С. и другие исследователи, изучая психологические особенности педагогического общения, пришли к выводу о том, что система организации педагогического взаимодействия осуществляется на основе ряда принципов, ведущим среди которых является принцип диалогизации педагогического взаимодействия. Диалогизация педагогического взаимодействия связана, прежде всего, с преобразованием суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребёнка в личностно равноправные позиции, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей.

В монологизированном педагогическом взаимодействии от ученика требуется лишь частичное понимание, частичное принятие личности ребёнка, и только той её части, которая одобряется взрослым, соответствует его педагогическому идеалу. Всё остальное в личности ребёнка категорически отрицается, не принимается, отрицательно оценивается.

Второй психологический принцип организации личностного педагогического взаимодействия – принцип проблематизации. Депроблематизированное педагогическое взаимодействие построено по репродуктивному образцу: взрослый передаёт некоторое содержание ребёнку, ребёнок усваивает это содержание. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии взрослый выступает как требующий, ребёнок как исполняющий требования, учитель – как

урокодатель, как урокоисполнитель. Проблематизация педагогического взаимодействия ведёт к изменению ролей и функций взрослого и ребёнка, учителя и учащегося в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует тенденцию ребёнка к личностному росту, исследовательскую активность самого ученика, создаёт условия для совершенствования ребёнком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Третий психологический принцип организации подлинного педагогического взаимодействия – принцип персонализации. Деперсонализированное педагогическое взаимодействие – это ролевое взаимодействие. Взрослый тождествен роли воспитателя, учителя, а ребёнок – роли воспитуемого, ученика. Поведение участников взаимодействия жёстко детерминировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Персонализация педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролей, адекватного включения в его взаимодействие тех элементов индивидуального опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам, но отражают тенденции личностного развития человека.

Четвёртый психологический принцип – принцип индивидуализации педагогического взаимодействия. Деиндивидуализированное педагогическое взаимодействие – взаимодействие фронтальное, взаимодействие, не ориентированное на индивидуальность ученика, на специфичность его интересов и способностей. Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление и культивирование в каждом ребёнке индивидуально специфичных элементов общения и специальной одарённости, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали бы сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития [1, 2].

Таким образом, абсолютно очевидна тесная взаимосвязь всех четырёх психологических принципов общения. Только при условии их сочетания осуществляется актуализация творческого потенциала учителей и учащихся, происходит их интеллектуальный и личностный рост.

Список литературы

1. Брудный А.А. Понимание и общение. – М., 1999.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., Просвещение, 1998.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., Знание, 1989.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б.М. Иманмухаметова, г. Ставрополь

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому становится предметом изучения, анализа и внедрения. Инновационная направленность личности учителя не может “возникнуть” сама по себе, она является результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. процесс формирования готовности учителей к инновационной деятельности не может проходить стихийно, он нуждается в управлении.

Проблема готовности будущих учителей к инновационной деятельности связана с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос мас-

совый характер применения инноваций во всех сферах деятельности человека. В связи с этим возникает потребность в новом знании, в осмыслении таких понятий, как “новшество”, “инновация”, “инновационная направленность”, “нововведение” и путей их реализации на практике.

Слово “инновация” имеет латинское происхождение. Оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового. Нововведение (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. В педагогической литературе выделяются два типа инновационных процессов в области образования:

- первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности, либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей и т.д.;

- второй тип нововведений – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно-культивируемой деятельности.

Исторически все новое и неизвестное всегда вызывает страх, неуверенность, тревогу у людей. В силу возникновения отрицательных чувств, инновационная деятельность чаще всего вызывает у учителей болезненные явления. Инновационная деятельность предполагает не только приспособление, но максимальное развитие своей индивидуальности, творчества, самоактуализации, т.е. активное и систематическое творчество в педагогической деятельности.

В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены: системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

С позиций системного подхода, все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Индивидуально-творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности.

Последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности может осуществляться по следующим этапам:

- первый этап – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления;

- второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т.д.;

- третий этап – освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, уча-

ствуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения;

четвертый этап – практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Инновационная деятельность учителя может осуществляться по следующей последовательности (алгоритму): поиск новых идей – формирование нововведения – реализация нововведения – закрепления новшества.

Сегодня в нашей стране проблеме “инновации”, в том числе и подготовке учителей к инновационной деятельности, уделяется большое внимание. Кое-что уже сделано, но остается немало нерешенных проблем, и одна из них – отсутствие целостной, теоретической основы инновационной деятельности, ее составе, структуре и функциях. Обществу нужны творческие, мобильные люди, специалисты (новых) знаний. Именно поэтому так важно и необходимо подготовить учителей к инновационной деятельности, обеспечивающих эффективность системы образования. К сожалению, существует противоречие между возможностями (материально-технические, финансовые, социальные трудности) и реальным положением педагогического сообщества в освоении и введении нового.

ВОСПИТАНИЕ ИСТОРИЕЙ: ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ «НОВЕЙШЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ»

Г.Н. Каменева, г. Ставрополь

История представляет собой так называемую «вертикаль» гуманитарного знания. Благодаря ей, представления человека о природе, об обществе, о самом себе входят в единую временную систему движения и развития. В рамках предмета «История» данные всех гуманитарных, обществоведческих наук сводятся в определённую систему и получают некую гносеологическую основу. Именно история закладывает основы для формирования личности, служит фундаментом для других учебных предметов, в которых содержится антропологическая, культурная и другая информация. Это коллективная память, коллективное сознание народа, обращенное как в прошлое, так и в будущее.

Ещё в 1998 г. на международной конференции в Москве «Ответственность историка. Преподавание истории в глобализирующемся обществе» (сентябрь 1998 г.) было отмечено, что с конца прошлого столетия до сегодняшнего дня школьная история стала одним из инструментов создания нации [1]. На современном этапе развития, главная цель преподавания истории – не столько передача знаний, сколько социализация личности ребенка и формирование ценностных ориентаций. Под этим понимается формирование у завтрашних граждан исторического сознания, которое обеспечит их деятельность и социальную ответственность в обществе; передача культурного наследия, формирование национальной идентичности; выработка чувства гражданской общности, патриотизма и др.

Весьма сложную и ответственную задачу в этом плане представляет преподавание новейшей отечественной истории, столь драматичной и противоречивой, что, порой, научные дебаты о недавнем прошлом выходят за пределы академизма, а политические пристрастия подменяют научную аргументацию.

Наступившая в середине 1980-х гг. XX в. перестройка, а затем и коренная ломка социально-политической и экономической структуры государства привели к глубоким переменам в науке и образовании. Несомненно, плодотворным являлось освобождение от императивов идеологических доминант, снятие множества табу и ликвидация запретных тем, заполнение многих «белых пятен», открытие для науки архивных документов, появилась возможность для научной дискуссии, для многофакторной оценки общественных явлений и процессов, расширение издательских возможностей, обновление научных школ, грантовая поддержка исследований.

Произошедшие изменения настолько глобальны и стремительны, что темпы переосмысления событий недавнего прошлого базовыми обществоведческими науками (истории, социологии, политологии, культурологи, философии и др.) не отвечают потребностям высшей и средней школы, что не позволяет получить ответы на злободневные вопросы: Каков общественный идеал? Какими должны быть ценностные ориентиры для подрастающего поколения в условиях политического плюрализма и многообразия оценок исторических событий?

Известно, что обществу в формировании своего образа, в обеспечении виденья себя как нации важно то, как оценивают исторические события современные ученые, политики, как представлены они авторами учебников, средствами массовой информации, как интерпретируют их педагоги.

Во многом проблема преподавания истории заключается в том, что современная историческая наука находится с начала 1990-х годов в состоянии глубокого кризиса, поиска и складывания новой философской парадигмы и исследовательских стратегий. Это признают многие учёные, в том числе «историографическая школа» Томского университета во главе с профессором Б.Г. Могильницким, издавшим фундаментальные труды, в которых раскрываются магистральные тенденции мировой исторической науки за последние 50 лет [2].

Во все времена история являлась наукой, непосредственно связанной с существующей государственной системой и официальной идеологией. Ключевую роль в создавшейся ситуации сыграло то, что новые политические силы и государственные руководители России с начала 1990-х гг. делают ставку на либерализм по западному образцу. Однако первые его плоды привели к скорому общественному разочарованию. Это вызывает серьёзные политические дискуссии, которые могут окончательно поляризовать и разрушить общество.

В связи с этим интересно мнение Гюнтера Рормозера, видного представителя политической философии, профессора университета Хозэнхайм в Штутгарте. Он предупреждает об опасности одностороннего либерализма, который притягивает на самостоятельное решение всех проблем и заводит общество в тупик. Прежде всего, Г. Рормозер указывает на философское бессилие либерализма, имея в виду отсутствие высоких духовных целей; на то, что истину каждый определяет для себя сам; на то, что идея полной свободы рынка, без сильного государства, способного обеспечить здоровую конкуренцию, ущербна; на то, что свободы и права – ничто, если государство своей властью не защищает права индивида и его безопасность. Диагноз Рормозера безжалостен: либерализм функционирует успешно лишь в условиях нормального положения вещей и при достаточно высоком уровне благосостояния. Для преодоления же кризисных ситуаций, как в России, сил либерализма явно недостаточно [3].

Большое значение имеют концептуальные подходы школьного исторического образования. В образовательном процессе переход к либеральной школе привёл к развитию критического мышления. Казалось бы, что в этом плохого? Однако в России всегда были проблемы с мерой. В обществе уже традиционно происходит эрозия исторической памяти, осмеивается прошлое. Господствует негативистский подход, крайне критическая оценка собственного национального бытия. Негативные настроения в отношении своей страны, её истории, культуры порождают ощущение национальной второсортности, подрывают веру в возможности на-

рода. Серьёзную озабоченность вызывает тот факт, что в России произошёл разрыв связи времен, нарушилась преемственность поколений (советского и постсоветского).

Кроме того, манипуляция сознанием подрастающих поколений с использованием средств массовой информации на современном этапе развития нашего государства приобрела невиданные прежде масштабы. Широко используется совокупность всех методов духовного манипулирования, идеального воздействия на сознание подростков и молодежи. СМИ на современном этапе, как институт трансляции жизненно опасных ситуаций, страхов формирует у населения, в частности молодёжи, негативные модели поведения и духовно-психологическое состояние.

Важную роль в данном аспекте имеет качество современных школьных учебников истории как массовой учебной книги. Об актуальности проблемы учебника истории свидетельствует тот факт, что эта проблема была рассмотрена в 2005 г. на XX-м Международном конгрессе исторических наук в Сиднее. Сложность ситуации во многом определена принципиально новым положением о возможности выбора учебников среди не просто альтернативных (по каждому курсу), а порой конкурирующих моделей. Несмотря на определённые достоинства новых учебников: обновление исторического материала, введение новых, ранее неизвестных фактов, понятий, источников; включение материала, усиливающего гуманистическую роль учебника, способствующего формированию личности ученика, его активной роли в познании истории, в формировании личностного отношения к ней и мн. др. – существует много типичных недостатков.

Не найден сбалансированный подход к освещению российских революций, НЭПа, образования СССР, оценок советской системы. В учебниках недостаточно отражены региональные, национальные, конфессиональные аспекты. До сих пор бледно и скупо, прежде всего, с точки зрения патриотического воспитания, раскрывается период Великой Отечественной войны. Продолжает преобладать «знаниевая» парадигма, в противовес парадигме деятельностной и компетентностной. Зачастую, история по-прежнему подаётся, как фактологический материал, без глубокого анализа причинно-следственных связей. Серьёзно страдает, как правило, методический аппарат учебников. Слабо представлена альтернативность оценок и точек зрения, довлеет позиция авторов учебников.

Кроме того, переход с линейной системы преподавания на концентрическую привёл к большой плотности учебных программ. Учебники не осваиваются учениками соответствующего возраста и в то количество уроков, которое отводится на курс. Так, например, если при линейной системе на изучение Великой Отечественной войны отводилось 40 часов, то при концентрической системе 4-6 часов. Если при линейной системе, события новейшей истории изучались 16-17 летними школьниками, то при концентрической – 13-14 летними. А это немаловажный фактор для уровня осознания общественных явлений. Следует учитывать также, что решение воспитательных задач урока требует, порой, больше времени, чем решение образовательных задач. А введение ЕГЭ (единого государственного экзамена) сдвигает приоритетность задач в сторону образовательных. Получается противоречие между целями исторического образования как прокламацией и жизненной реальностью.

При наличии имеющихся издержек школьных программ, учебников и других факторов, учитель истории – ключевая фигура в реализации задач формирования мировоззрения школьников. Он выступает не только в роли педагога, консультанта, но и в качестве гражданина, участника и свидетеля многих событий и явлений новейшей истории. Педагог формирует определенную систему приоритетов, задает исходную точку отсчета, основываясь на которой школьник во взрослой жизни превращается в Человека. Именно он выступает в качестве первого и основного для учащихся интерпретатора событий, сопоставляя разные версии и оценки, доказательства и убеждения, выявляя сущность основных личностных и обществен-

ных взглядов на прошлое и современность, в результате чего происходит постижение учащимися диалектических основ исторической истины.

Представляется, что отказ от догматики и единомыслия обуславливает высокий уровень требований к компетенциям современного учителя и, соответственно, к качеству его подготовки. Однако со времён «перестройки» в плане внедрения инноваций в образовательный процесс система школьного исторического образования шла с явным опережением вузовского, что не могло не сказаться на качестве подготовки школьного учителя истории.

Нужны широкие научные и общественные дискуссии о путях развития общества, о результатах образовательной реформы; учреждение государственных грантов для общепризнанных научных школ с целью изучения и взвешенной оценки событий новейшей истории.

Необходимо утверждение позитивистского концептуального подхода в преподавании истории. Важно помнить, что прогрессивное развитие общества возможно, в случае, когда отдельно взятая личность осознаёт счастливую принадлежность себя к большой и успешной культуре. Помочь молодому поколению почувствовать это – долг учителя истории. Вместе с тем, молодые граждане страны должны осознавать, что широты душевной не нужно иметь, чтобы любить успешную Родину. Это так же легко, как любить успешных родителей, которые могут многое дать. Любить Родину, когда она слаба, нуждается в помощи, как заболевшая мать, – вот истинное проявление патриотизма. Донести понимание этого в атмосфере меркантилизма сложно. И тем не менее, необходимо изучать прошлое с точки зрения исторического оптимизма, находить источник света в любом событии, настойчиво искать конструктивные пути решения проблем – вот главное искусство, которому, на мой взгляд, должна учить школа.

Нужна новая экспертиза школьных учебников, задача которых должна состоять в том, чтобы полнее, более открыто, честно соотносить реалии истории и ее объяснение, помочь увидеть исторические корни процессов и явлений сегодняшнего дня, показать ученику реальные, жизненные уроки и мотивы, помочь молодежи подготовиться к существованию в открытом обществе, в свободной стране, без новых догм и мифологем.

Список литературы

1. Клокова Г.В., Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2004. – 17 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0417-03.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования “Эйдос”, e-mail: list@eidos.ru.
2. Могильницкий Б.Г. История исторической мысли XX века. Вып. 1. Кризис историзма. Томск, 2001; Вып. 2. Становление «новой исторической науки». Томск, 2003; Вып. 3. Историографическая революция. – Томск, 2008.
3. Рормозер Г. Кризис либерализма / Пер. с нем. – М., 1996.

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Е.М. Кирилова, г. Железноводск

Актуальной методической задачей сегодняшнего дня в области языкового образования в педагогическом вузе является обеспечение готовности и способности выпускника к реальному иноязычному общению, реализация которого возможна в рамках антропологического подхода.

Как отмечается в лингводидактических исследованиях, «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования

в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [2, 65].

Рассмотрение социально-психологических и языковых аспектов строения языковой личности создает предпосылки для понимания специфики языкового образования и решения задач по формированию компетенции иноязычного общения, воспитанию и когнитивно-коммуникативному развитию обучаемого средствами иностранного языка.

В процессе обучения иноязычному общению важно учитывать, что языковая личность выступает как «сложная функциональная многоуровневая система, включающая уровни владения языком (языковую компетенцию), уровни владения способами осуществления речевого взаимодействия (коммуникативную компетенцию), а также знания мира – тезаурус» [5, 64].

Языковая личность (как базовый конструкт) интерпретируется в исследованиях как личность, способная к порождению и восприятию речи, обладающая определенной совокупностью особенностей вербального поведения (Богин Г.И., 1986; Сусов И.П., 1989; Сухих С.А., Зеленская В.В., 1997). Языковая личность «существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах» и проявляет себя как речевая личность в реальном общении. В её содержании различают мировоззренческий (ценностный), культурологический и личностный компоненты. Мировоззренческий компонент составляет система ценностей и жизненных смыслов, реализуемых в процессе общения. Культурологический – связан с освоением фактов культуры изучаемого языка, с правилами речевого и неречевого поведения, способствующих формированию навыков их адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации, а личностный компонент связан с выражением (с помощью языка) того индивидуального, что есть в каждом человеке [3].

Анализ речевого поведения языковых личностей связан с исследованием их взаимодействия в коммуникативном процессе, поскольку в процессе непосредственного общения происходит усвоение человеком социального опыта и формирование языковой, концептуальной картины мира, позволяющей ориентироваться в мире, использовать ее в своих жизненных целях.

Важным представляется рассмотрение языковой личности как носителя языкового сознания. С помощью ментальных образований (знаний и представлений) в сознании языковой личности формируется образ мира с точки зрения носителя изучаемого языка и культуры, т.е. формируются «вторичная» языковая и культурная картины мира.

«Вторичная» языковая личность по своей сути обладает теми же параметрами, что и языковая личность. В когнитивном сознании языковой личности формируется ещё одна языковая и еще одна культурная картины мира, которые накладываются на уже существующие в родном языке: в результате, у неё формируется вторичное языковое сознание и вторичная культурная картина мира.

Концепция формирования «вторичной» языковой личности, овладевающей иностранным языком как средством общения (Халеева И.И. и др.), базируется на идеях антропологической лингвистики (Бенвенист Э., Гумбольдт В. и др.) и учении о «языковой личности» (Виноградов В.В., Богин Г.И., Воркачев С. Г., Леонтьев А.А., Караулов Ю.Н. и др.).

О диалогичности языкового сознания говорит М.М. Бахтин, представляя его как способность увидеть и понять говорящего (или автора произведения), т.е. увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, т.е. другой субъект. По мнению исследователя, подлинная сущность текста (запечатлённого на носителе или живой речи) всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов как двух авторов, и, следовательно, двух текстов — готового и создаваемого реагирующего текста [1].

По мнению исследователей, в основу антропологического подхода к проблеме обучения устному иноязычному общению может быть положено представление о принципиально едином строении и функционировании языковой и «вторичной» языковой личности, взятой в контексте достижения лингводидактических целей ее обучения, воспитания и развития как системно организованный объект, обладающий системным когнитивно-креативным качеством [6].

В процессе овладения иноязычным общением происходят существенные изменения в структуре языкового сознания человека в результате взаимодействия различных лингвистических систем, вызывающих положительный перенос и интерференцию. Данные явления могут существенно влиять на развитие речевой деятельности на новом языке. Так, интерференция влечет за собой отрицательное отклонение от языковых норм при контакте языков и сбое в общении.

Поскольку общение характеризуется интерактивным характером, успешное его осуществление обеспечивается не только языковым, но и коммуникативным сознанием. Под коммуникативным сознанием понимается совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных механизмов, обеспечивающих весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Коммуникативное сознание индивида диктует, когда, при каких условиях, в каких ситуациях, в общении с кем можно использовать те или иные языковые формулы. Содержание сознания представляет собой знания о мире, о «коммуникативном поведении» народа. Под термином «коммуникативное поведение», введенным И.А. Стерниным (1989), понимается как совокупность норм и традиций общения данного народа. Соотносимое с когнитивным сознанием когнитивное сознание, включающее и языковое и коммуникативное сознание, связано с процессом усвоения языка, с пополнением знаний о правилах и нормах языка, с усвоением новых языков, с совершенствованием навыков коммуникации в различных сферах [4], формируется и совершенствуется у человека всю жизнь.

Успешное общение с представителями иноязычной культуры обеспечивается формированием иной языковой картины мира в виде системы фреймов и скриптов как концептуальной части, которая определяется как образ мира, преломленный в сознании обучаемого, как мировоззрение, складывающееся в результате его физического опыта и духовной деятельности.

Общаясь на родном языке в реальной действительности, человек как языковая, коммуникативная личность овладевает определенными стратегиями и тактиками общения и, в целом, овладевает коммуникативной компетенцией на родном языке. В условиях «опосредованного характера взаимодействия культур», в терминах Н.В. Барышникова (2003), в процессе овладения в учебных условиях иноязычной коммуникативной компетенцией студент как вторичная языковая, коммуникативная личность овладевает набором коммуникативных стратегий и тактик, обеспечивающих успешность иноязычной коммуникации и, соответственно, накапливает определённый опыт общения, подготавливающий к реальному межкультурному взаимодействию.

Можно считать, что обучаемый владеет коммуникативной компетенцией, если в условиях реального общения с носителями изучаемого языка и культуры в процессе взаимодействия он достигает взаимопонимания и в соответствии с языковыми нормами и культурными традициями данной страны успешно решает различные коммуникативные задачи.

Таким образом, решение проблемы обучения иноязычному общению и формированию «вторичной» языковой личности становится возможным с позиций антропологического подхода, основанного на принципе единства сознания и деятельности, а также диалектической взаимообусловленности субъективного и объективного в языке и культуре.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных наук. Опыт философского анализа, Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание. – Москва-Воронеж, 2002.– С. 44-51
5. Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе, – Краснодар: ЮИМ, 2004 – 156 с.
6. Хитрик К.Н.. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (На материале иранской ветви индоевропейских языков): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2001. – 571 с.

О МЕСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОСТРОЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

И.Б. Котова, г. Сочи, И.В. Коваленко, г. Ростов-на-Дону

Феномен человека явно теснит и отодвигает на задний план ранее актуальные области знаний. Такой всплеск интереса к проблематике человека получил название “антропологического бума”, расширяющего свое влияние на все мировое пространство в течение ряда последних десятилетий.

Основанием антропологического подхода в психологии выступает онтологическая многогранность человека и форм его бытия. Антропология (человекознание, человековедение) как самостоятельная область знаний имеет длительную предысторию, в ходе которой вызревала и отстаивалась мысль о необходимости осмысления человеческой природы, создания науки о человеке как об особом феномене, особом роде сущего. Проблема человека всегда была и остается главной в длительной истории человеческой мысли, присутствуя в научных построениях, какими бы абстрактными они не были, но целостный человек никогда не был их основным объектом. Идея целостного человека становится общепринятой только в конце XIX – начале XX века. Она приводит к формированию комплексного, многостороннего исследования человека, основанного на использовании различных методов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Представители ряда наук (философы, психологи, педагоги, социологи, антропологи, физиологи, биологи, этнологи, культурологи, демографы и др.) стремятся создать теоретический конструкт, объединяющий сумму знаний о месте человека в мироздании, о природно-биологических особенностях его жизнедеятельности, биофизиологическом строении, информационно-энергетической структуре организма, становлении и функционировании психики, эмоций, интеллекта, особенностях половозрастного развития, исторических и социально-культурных формах общения, этнокультурных и демографических характеристиках человека, основных способах деятельности, о глобальных последствиях жизнедеятельности человеческого сообщества и др.

Названный диапазон интегрирования необходимых знаний все же не раскрывает человека в единстве всех слагаемых его бытия. Сегодня аппарат науки явно недостаточен для понимания человека даже в качестве естественно-природного и социального существа. Сложность и многогранность проблемы человека требует синтеза и интеграции в теоретической конструкции различных областей знания с их понятийными аппаратами (кстати, трудно совместимыми, так как это касается естественных и гуманитарных наук), методами и принципами.

Построить целостный образ человека можно, лишь вскрыв основополагающие моменты его жизнедеятельности, индивидуальные, неповторимые черты человеческого бытия, взаимодействия всего спектра проявлений человеческой природы.

Известно, что большой и разносторонний материал для антропологии дал XIX век, который создал образ человека во всей полноте его материального, чувственного, духовного, рационально-нравственного бытия. Уже к середине XIX-го века антропология сформировалась в России как самостоятельная наука. Ее основными разделами стали: морфология человека, учение об антропогенезе и поведении.

Несмотря на имеющиеся достижения, к началу XX века проблематика и задачи антропологии значительно усложнились. Они формулировались предельно четко – необходимо полное постижение человека. Вероятно, этим можно объяснить, что ряд наук оказались соединенными вместе. Это касается собственно антропологии или естественной истории человека, палеонтологии, этнологии, социологии, лингвистики, мифологии, медицинской географии, географической и этнографической патологии, демографии и др.

Наряду с перечисленными, зарождались и новые отрасли человековедения: культурная антропология, религиозная, социальная, психологическая, педагогическая и др. Таким образом, в круг изучения антропологов попало многообразие феноменов, что дало возможность сделать заключение о богатстве человеческой природы, ее многообразии и неповторимости.

Постепенно возникали принципиально новые подходы к интеграции знаний о человеке. Обращает на себя внимание то, что конкретными научными дисциплинами была накоплена не только огромная теория, но и достаточно обширная эмпирическая фактология. Несмотря на проявленные усилия, комплексный образ человека все же не был создан, так как уровень синтетического знания о нем еще не был достигнут. Полифония разных приемов, методик, жанровых особенностей мысли не дала возможности раскрыть в полной мере специфику человеческой природы.

Попытки представить обобщенный образ человека предпринимались неоднократно. Идеи антропологии получили широкое распространение в США, на Западе, в Японии, России и в других странах.

К идеям антропологии в России обращались видные отечественные психологи, которые создавали различные отрасли антропологии, стремились синтезировать знания о человеке, соединить методы разных наук, выработать относительно целостное понимание человека на базе комплексного подхода к его проблемам.

Современные исследования феномена человека опираются на научную гуманистическую концепцию, в основе которой лежит представление о том, что человек является существом, в котором органично соединены социальные, биологические и нравственно-духовные начала. Антропологическое познание сохраняет реальную связь с субъектностью, рациональностью и эмоциональностью человека.

Попытки создания целостной теории личности в российской психологии были предприняты в 60-70-е годы XX века Ананьевым Б.Г., Мерлиным В.С., Ковалевым А.Г., Тепловым Б.М., Мясщевым В.Н. и др.

Б.Г. Ананьев считал, что психология личности в ее современном состоянии представляет весьма туманное образование в структуре отечественной науки. Он указывал, что нельзя дальше терпеть такое положение с разработкой теории личности, так как от этого страдает, прежде всего, теория и практика воспитания, которая не может опереться на серьезную и строгую психологическую теорию целостной личности.

Поставив задачу исследования в личности общего, особенного и индивидуального, А.Г. Ковалев не только дал дифференцированную характеристику понятий «человек», «личность», «ин-

дивидуальность», но и высказал свое понимание структуры личности, ее движущих сил, средств, внутренних источников и стимулов активности [2, 20].

Анализ работ психологии личности этого времени показал, что исследовательские позиции таких авторов, как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.И. Нечаев, А.Ф. Лазурский, успешно развивавших теорию личности и применивших эксперимент и наблюдение в ее изучении в начале 20-х годов, были не только не продолжены последующими поколениями ученых, но и вовсе забыты. Создалось ощущение отсутствия традиций и опыта исследования человека как личности, хотя сама личностная проблематика постепенно продвигалась на передний фланг, тесня познавательные процессы, физиологию высшей нервной деятельности и проблемы развития психики.

Сложившиеся в 20-30-е годы модели личности уже не удовлетворяли психологию 40-60-х годов. Началось складывание образа «человека-деятеля». Именно такая модель личности была создана исследованиями Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. Однако эта модель личности как бы задавалась другой моделью – «потребностной», создавая образ человека «нуждающегося». Обе модели, пересекаясь, создали идеальный образ советского человека – «нуждающегося деятеля», который сохранялся приоритетным на протяжении почти четырех десятилетий.

В работах Б.Г. Ананьева был поднят вопрос о динамическом характере отношений личности, разработано положение о динамичности структуры и ее составляющих. Именно он развернул статичную модель личности в динамике жизненного пути. Им был совершен радикальный переход от структурирования психических элементов в личности к организации личностью ее системных отношений с миром. Однако попытка реализовать системный подход в изучении личности пришла в противоречие со статичным, структурным способом анализа жизненных фрагментов в социальной психологии тех лет.

Психическое развитие человека рассматривалось Б.Г. Ананьевым в контексте развития его как индивида, как личности и как субъекта деятельности. Его основная идея – комплексное, обобщенное изучение человека, синтезирующее знания, полученные в психологии, физиологии, педагогике, биофизике, кибернетике, то есть в психолого-педагогических, естественных и технических науках. Идеей интеграции знаний о человеке пронизаны его основные работы: «Человек как предмет познания» (1968), «О проблемах современного человекознания» (1977), «О человеке как объекте и субъекте воспитания» (1965). Б.Г. Ананьев репрезентировал себя в психологии именно как автор разносторонних идей человекознания, их комплексного решения, интеграции и синтеза.

Следовательно, Б.Г. Ананьев был одним из основных предшественников педагогической антропологии, задачу которой он видел в решении проблем формирования целостного человека как личности. В концепции Б.Г. Ананьева роль одного из главных факторов придавалась активности человека. Считая, что индивидуально-психическое развитие человека является социально-детерминированным, он в то же время подчеркивал, что человек становится субъектом посредством собственной деятельности. И потому эти два понятия «субъект» и «деятельность» он считал неотделимыми друг от друга.

Отсюда понятно, почему такое принципиальное значение придавалось тем видам деятельности, в которых образуются свойства человека как субъекта. Ученым была разработана классификация основных видов деятельности. Игре, учению и труду был придан статус ведущих и они стали рассматриваться как фундаментальные условия психического развития человека [1]. Результатом познания, общения и труда и их разнообразных конвергенции Б.Г. Ананьев считал индивидуальное сознание человека.

Анализ исторических путей и закономерностей становления систем наук о человеке позволил Б.Г. Ананьеву определить положение психологии в этой системе. Оценивая значение

теоретических исканий Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломов и другие указывали, что им «создана общая картина целостного человека во всех его проявлениях». Историческая миссия психологии как интегратора всех сфер человекознания и как основное средство построения общей теории отражена в итоговых работах Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания», «О проблемах современного человекознания», предложивших классификацию проблем, связанных с изучением человека. Это проблемы антропогенеза, расогенеза, расоведения, исторической филогении и соматической организации человека.

В работах Б.Г. Ананьева показано, что высшая интеграция индивидуальных свойств представлена в темпераменте и характере. Он установил, что в любом из факторов, определяющих структуру личности, обнаруживаются корреляционные плеяды, сложно ветвящиеся цепи связей между отношениями и свойствами личности, интеллектуальными и другими психическими функциями, соматическими и нейродинамическими особенностями человека [1].

Начиная с работ Б.Г. Ананьева, характеристика человека как субъекта деятельности становится основополагающей. Целостность индивидуального развития обеспечивается становлением индивидуальности – высшего синтеза различных свойств. Фундаментальные основы современного человекознания были синтезированы Б.Г. Ананьевым из двух гигантских констелляций научных дисциплин: науке о *Homo sapiens* и наук о человечестве.

Внесение Б.Г. Ананьевым категории субъекта деятельности оказалось очень продуктивным: оно помогло раскрыть способ организации личностью жизни. Это означало, что одновременно со структурированием жизни, ее периодизацией, типичной для всех людей (образ жизни и т.д.), начал учитываться способ организации (управления, направления, прогнозирования и т.д.) жизни самой личностью.

Благодаря работам Б.Г. Ананьева стало очевидно, что категория субъектности раскрывает личность не только индивидуально, но и типологически. Уровни активности личности, т.е. мера субъектности, были выбраны в качестве типологических критериев. Активности был придан статус типологизирующей. Типология личностей оказалась производной от тех моделей организации жизни, которые ими избирались. Построение типологии через категорию субъекта жизнедеятельности обнаружило область исследования, где непосредственно пересекались интересы психологии и антропологии.

Психологам 60-70-х годов импонировала и казалась естественной мысль об изучении личности как проблемы ее индивидуальных различий, которая была блестяще реализована в работах Б.М. Теплова и его школы (В.Д. Небылицын, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин и др.). Изучение велось как в психологическом, так и психофизиологическом плане.

В работах Б.М. Теплова по индивидуально-психологическим различиям отработывалась значимая идея психологии личности – идея направленности личности, которая обнаруживает себя в склонностях личности к определенной деятельности. Он считал, что наиболее общие черты характера образуют психический склад личности. Б.М. Теплов называл человека «творцом своей индивидуальности», не умаляя при этом роли природных предпосылок, т.е. индивидуально-типологических особенностей [5].

С работами Б.М. Теплова и В.Н. Мясищева были тесно связаны и исследования В.С. Мерлина, который вслед за ними подчеркивал и настаивал на значимости категории отношения, считая ее фундаментальной основой для разработки психологической теории личности. Личность, по мнению В.С. Мерлина, – это человек «относящийся и преобразовывающий». Такова была формула личности, выдвинутая им.

К концу 60-70-х годов XX века заметно прибавилось количество определений личности, имеющих свои специфические оттенки, вносимые каждым новым исследователем. В результате ста-

ло понятно, что личность рассматривалась разными авторами с позиций, часто противоречащих друг другу, т.е. личность как психологический феномен исследовалась, исходя из различных посылок, которые давали неравнозначные возможности предсказывать, понимать и развивать ее.

Однако появившееся разнообразие определений и подходов к личности все же позволило расширить и углубить ее понимание. К концу этого периода четко обозначились философско-социологический, естественнонаучный, экспериментальный, социально-психологический и общепсихологический подходы к изучению личности и ее развития.

Поиск сущностных характеристик личности и детерминант ее развития был продолжен отечественными психологами в течение ряда последующих десятилетий.

Теоретические проблемы изучения целостной личности нашла отражение в работах С.Л. Рубинштейна, который интерпретировал психические факторы не только как обусловленные, но и как обуславливающие [6].

С.Л. Рубинштейн пытался осмыслить целостную природу человека и его отношение к другим людям. Согласно его взглядам, природе человека свойственно не страдательное начало, а активное действенное отношение к действительности.

Проанализировав состояние психологии, С.Л. Рубинштейн сделал вывод, что каждая из психологических концепций «рассекала» личность, отрывая друг от друга ее сознание и ее деятельность с тем, чтобы разложить сознание на безличные функции и процессы, а также расчленить поведение на отдельные навыки или реакции. Это противоречило его антропологическим идеям целостной личности [6].

Исследование психического в его социальной обусловленности заставило С.Л. Рубинштейна обратиться к реальному целостному человеку и начать анализ его социального бытия. Для разработки проблемы личности С.Л. Рубинштейн предложил руководствоваться положением о том, что личность и ее психические свойства – это одновременно и предпосылка, и результат ее деятельности.

Введя понятие личности в психологию и утвердив деятельность как важнейшую ее характеристику, С.Л. Рубинштейн изменил исходный принцип непосредственного соотнесения психического с социальным. Позднее С.Л. Рубинштейн вскрыл другую важнейшую сторону взаимосвязи психического и деятельности человека. Эта идея превратилась в идею регуляторных функций психического, которая продолжила сеченовскую линию в психологии. От этих двух принципов, введенных С.Л. Рубинштейном, берут свое начало многочисленные исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, К.А. Абульхановой-Славской и др.

С.Л. Рубинштейн формулирует концепцию психического как творческо-преобразующей, а не пассивно-приспособительной деятельности, развивает концепцию творческой личности, которая способна не только усваивать общественный опыт, то есть быть исполнителем и приспосабливаться к социальности, но и преломлять и преобразовывать воздействия. С этого времени начинается исследование личности не только как активного, но и как творческого существа.

Понимание социальной детерминации психического и личности, предложенное С.Л. Рубинштейном, оценивалось как существенный вклад в теорию воспитания личности. Развитие личности, возможность ее изменения были раскрыты через диалектику внешних и внутренних условий. Личность определялась как изменчиво-устойчивая система. Причем в этой диалектике сохранности и изменчивости важнейшим оказался принцип константности личности, который предполагал избирательность личности по отношению к внешним воздействиям, событиям и т.д. Своеобразие личности как индивидуальности раскрывалось характеристикой «внутреннего». Таким образом, личность выступила и как «открытая», и одновременно как избирательно-индивидуализирующая система [6].

Проблема связи характеристик психического, рассмотренная С.Л. Рубинштейном, выступила применительно к личности в гораздо более сложном виде: к выделенным основным связям психического (природной, отражательной и социальной) добавились собственно «личностные» проблемы, которые раскрывали психическое как качества человека (развитие и становление личности, ее активности, индивидуальных особенностей), возникла проблема их соотношения с «психологической» характеристикой личности.

Одной из наиболее известных и распространенных концепций личности этого периода была также концепция В.Н. Мясищева, который предложил изучать целостную личность в ее отношениях с объективной действительностью. Сделав исходной единицей психологического анализа личности отношения, В.Н. Мясищев привлек данные физиологии, социологии и психологии. Из анализа его работ следует, что в них доминирует трактовка отношений как субъективной, внутренней стороны взаимодействия человека с окружающим миром.

В.Н. Мясищев попытался определить весь существующий спектр отношений, все возможные виды. Свойства отношений он рассматривал как свойства личности. Настойчивой и последовательной была мысль В.Н. Мясищева о целостном характере отношений. Поэтому для него отношения – не часть, не сторона или элемент, а интегральная позиция личности в целом. Это подтверждается следующим высказыванием: «Отношение нельзя сделать ни безличным, ни частичным. Отношение есть всегда выражение личности в целом, оно лично и целостно» [4]. И далее: «... относиться может не часть человека, не отдельные процессы в человеческом организме, а весь человек как сознательный индивид» [там же].

Изучение психологической диады «личность-отношения» втянуло в исследовательский поиск новые составляющие, обуславливающие деятельность личности и ее результаты. Ими оказались: цели, интересы и потребности.

Проблематика личности в бытии и в психологической науке рассматриваемого периода была глубоко гипертрофирована. Главной причиной была недооценка роли субъективного (человеческого) фактора. Господствующей была точка зрения о социальной детерминированности процессов, свойств и состояний человека. Отсутствие антропологии, как специальной научной дисциплины, тормозило развитие и личностной проблематики.

Разработка методологии и теории общей психологии постепенно подготавливала теоретический фундамент для развития педагогической антропологии. Однако дистанция, постепенно воздвигаемая между реальным человеком и идеологически сконструированной моделью советской личности, была непреодолимой. Появилось однозначное ощущение, что быть личностью, значит, ни в коем случае не принадлежать себе, не выражать свои интересы, потребности, свое «Я», т.е. свою субъектность.

Потребовался поиск реальности, лежащей за понятием «целостная личность». Характеристики этого понятия были найдены, названы и определены в дальнейшем в рамках исследований по педагогической и психологической антропологии.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальных различий. – М., 1986.
4. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М., 1960.– Ч. 2.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОТРАСЛИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Э.Э. Кочкаров, г. Карачаевск

Ведущей позицией подготовки будущих работников сферы «Физическая культура и спорт» к деятельности в условиях рыночной экономики является уровень их конкурентоспособности. В педагогической науке выделяется два направления его развития: преимущественное развитие собственно конкурентоспособности будущих специалистов с высшим образованием; преимущественное развитие профессиональных компетентностей позволяющих обеспечить конкурентоспособность личности в условиях профессиональной деятельности.

Ученые, которые придерживаются первого направления (Андреев В.И., 1992, 2004; Торохова Н.И., 2006 и др.), считают приоритетными задачами выявить, обосновать и сформировать базовые закономерности, условия, принципы, методы и правила конкурентоспособной деятельности, творческого саморазвития и творческой самореализации человека как конкурентоспособной личности.

В.И. Андреев (2004) выделил следующие главные идеи основ подготовки конкурентоспособного человека: образование в том случае будет способствовать становлению человека как конкурентной личности, если образование будет переходить в самообразование, воспитание – в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности; каждому человеку жизнь установила возможность быть конкурентоспособной личностью, но для этого необходимо непрерывное творческое саморазвитие и творческая самореализация; конкурентоспособность личности развивается не иначе как на основе творческого саморазвития и творческой самореализации в том виде деятельности, где непосредственно осуществляется конкуренция; четвертая идея заключается в том, что современное образование, воспитание, развитие и саморазвитие человека как конкурентоспособной личности будет тем успешнее, чем в большей степени профессиональные и личностные качества педагога будут соответствовать понятию конкурентоспособной личности. Это обусловлено тем, что конкурентоспособной личности прямо или косвенно транслируется в личностные качества студентов [1, 86].

То обстоятельство, что при таком подходе выделяются некоторые общие закономерности построения учебно-воспитательного процесса и закономерности формирования определенных личностных свойств, позволяет В.И. Андрееву (2004) обосновать новый учебный предмет «Конкурентология». С его помощью, по мнению приверженцев данного подхода, обеспечивается решение главных задач подготовки специалистов к конкуренции в условиях рыночной экономики. Однако вызывает сомнение такая возможность. Не сомневаясь в целесообразности существования отдельного учебного предмета, рассматривающего закономерности подготовки специалиста к профессиональной конкуренции, следует признать более целесообразным подход, признающий развитие профессиональных компетентностей как главное условие, позволяющее обеспечить конкурентоспособность личности в условиях профессиональной деятельности (Хазова С.А. Интернет-ресурс; Деркач, А.А., Исаев, В.А., 2005; Митина, Л.М., 2002. и др.).

В частности, Хазова С.А. приходит к идее о том, что показатель конкурентоспособности может выступать в качестве критерия профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту и вводит понятие «Конкурентоспособность профессиональной подготовки», определяемое как профессиональные возможности, которые предоставляются молодым специалистам по окончании вуза, а также такое качество профессионального образования, которое позволит им реализовать эти возможности. Автор отмечает, что качество профессиональной подготовки непосредственным образом влияет на конкурентоспособность специалистов и предлагает оценивать их по следующим показателям: качество знаний, умений и навыков, необходимых для

эффективного осуществления педагогической и управленческой физкультурно-спортивной деятельности; качество личности специалиста, обеспечивающее ему формирование профессиональной (специальной и личностной) компетентности: характеристики профессионального мышления и сознания, профессионально значимые личностные качества, необходимые для реализации разнообразных профессиональных функций; качество знаний, умений и навыков социально-профессионального общения, наличие опыта профессиональной деятельности, поведения и общения [2].

Содержание данных показателей может быть отражено в компетентностной модели специалиста по физической культуре и спорту, поскольку критерием качества подготовки специалистов является их профессиональная (специальная и личностная) компетентность. Современные требования к профессиональной компетентности предполагают расширение системы знаний, умений и навыков, необходимых как для эффективной профессиональной деятельности, так и для жизнедеятельности в целом. Рыночная экономика требует от специалистов высокой квалификации, подразумевающей наличие необходимых специальных, социально-гуманитарных и социально-психологических знаний; способность творчески подходить к выполнению своих функций, принимать неординарные решения и нести за них ответственность, осуществлять выработку новых конструктивных идей; стремление к всестороннему профессионально-личностному развитию и потребность в самореализации».

При анализе позиций автора приходишь к идее о том, что высококвалифицированный специалист более готов к конкуренции, чем менее квалифицированный. Поэтому повышение качества обучения является главной задачей, которую следует решать для повышения конкурентоспособности.

Компонентно-содержательный анализ данного понятия позволяет выделить четыре критерия сформированности качества подготовки конкурентоспособного специалиста: профессиональные знания, коммуникативная культура, стремление к профессиональному росту, способность к рефлексии. Подобный подход ориентирует студента на объективную оценку своих слабых и сильных сторон, выстраиванию своей профессиональной карьеры.

Таким образом, конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние специалиста, можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предприимчивостью способствуют преодолению индивидуальной психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочить всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям и, в конечном счете, выйти социуму из тупиковой ситуации.

Список литературы

1. Андреев В.И. Конкурентология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. Хазова С.А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С.А. Хазова. – Режим доступа: http://www.advqnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3_Hazova.htm.

ПСИХОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД

Н.Н. Крыжевская, г. Ставрополь

Проведенный теоретический анализ проблемы профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов показал, что современные исследования проблемы

профилактики профессиональной деформации у сотрудников правоохранительных органов имеют достаточно широкий спектр достижений и применимости. Однако следует отметить, что все они сфокусированы на оказании помощи действующим специалистам, у которых в той или иной мере присутствуют деформационные признаки в результате имеющегося опыта профессиональной деятельности.

По определению С.Е. Борисовой, профессиональная деформация личности представляет «комплекс своеобразных, взаимосвязанных изменений отдельных качеств и личности в целом, искажение моральных норм, возникающих в связи с исполнением профессионалов, прослеживаются у большей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформации различен. Набор общепрофессиональных деформаций делает работников профессии узнаваемыми, похожими [1].

Е.И. Рогов под профессиональными деформациями личности понимает вариант нежелательного негативного профессионального развития. Данные деформации возникают под влиянием выполняемой профессиональной деятельности и проявляются в «абсолютизации» труда, а также в возникновении жестких ролевых стереотипов, которые переносятся из трудовой сферы в иные условия, когда человек не способен перестраивать свое поведение адекватно меняющимся условиям. Негативная оценка профессиональных деформаций основана на том, что они ведут к нарушению целостности личности, снижают ее адаптивность и устойчивость в целом.

Профессиональная деформация – когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности, и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности [4].

В узком смысле профессиональная деформация – это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности и на психологическую структуру самой личности. Так же под профессиональной деформацией понимают приобретение таких качеств, навыков и склонностей, которые отрицательно влияют на решение поставленных перед ним задач. Она обычно выражается в равнодушии, властолюбии, подозрительности, скептицизме, правовом нигилизме, ложной корпоративности (защита «чести мундира»), схематизме мышления, карьеризме, индивидуализме и т.п. [4]. Э.Ф. Зеер связывает явление профессиональной деформации с негативными изменениями социально-психологической структуры личности и рассматривает различные механизмы воздействия обсуждаемого явления [3].

Учитывая сложившиеся подходы, мы хотим заострить внимание на специфике профилактических мероприятий в период профессиональной подготовки, а именно в период активного профессионального становления будущих специалистов правоохранительных органов.

С точки зрения психолого-антропологического подхода, мы считаем, что с целью предупреждения проявлений выше обозначенного феномена необходимо создание системы профилактической работы, основанной на комплексе специальных психологических условий, уже на этапе начальной профессиональной подготовки курсантов учебных заведений системы МВД.

По мнению С.Е. Борисовой, *психологическая профилактика профессиональной деформации* подразумевает превентивную деятельность, направленную на предотвращение признаков рассматриваемого явления и осуществляемую не только практическими психологами подразделений милиции, а также и преподавателями психологии в период обучения будущих специалистов в высших и средних образовательных учреждениях МВД России.

Таким образом, под профилактикой понимаются мероприятия, целью которых является предупреждение и предотвращение нежелательных психических или соматических расстройств.

Наиболее эффективной, с точки зрения С.Е. Борисовой, является комплексная профилактика рассматриваемого явления, включающая меры психологического и непсихологического (аналитического, организационно- управленческого и воспитательного) характера [1].

В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования и развития личности профессионала и эффективной адаптации к профессии курсантов образовательных учреждений системы МВД России. Поэтому значительно возрастает роль таких условий как профотбор, психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, организация и проведения работы по формированию профессионально значимых качеств личности курсанта.

Многие отечественные авторы (И.В. Биочинский; А.В. Буданов; В.М. Галузинский; И.В. Горлинский; М.Г. Детков и др.) неоднократно подчеркивали актуальность и практическую значимость разработки адекватных психологических средств профотбора специалистов экстремального профиля, выделяя основные этапы психологического профессионального отбора: 1) Извлечение и первичная обработка необходимой исходной диагностической информации; 2) Формулирование прогнозов способности к данному виду профессиональной деятельности и оценка предполагаемого уровня пригодности обследуемого; 3) Верификация прогнозов на основе данных о фактической эффективности профессиональной деятельности отобранных лиц.

Таким образом, на этапе профотбора речь идёт не столько о формировании и развитии определенных качеств, а лишь об их выявлении на этапе приема в учебное заведение и определении предпосылок профессиональной успешности и адаптивности студентов.

Психологическое сопровождение соотносимо по содержанию с понятием психокоррекции и психореабилитации. В отличие от психокоррекции, психологическое сопровождение включает в себя более широкую систему методов психологического воздействия, в том числе и саму психокоррекцию. По отношению к психореабилитации психологическое сопровождение является менее формализованным методом психологического воздействия.

Целью психологического сопровождения является оптимизация ресурсного потенциала представителей профессий групп риска и предупреждение деформаций на этапе подготовки студентов в вузе.

В этой связи Г.А. Зарипова предлагает следующие меры: создание единой, непрерывной профессиональной подготовки (начиная с периода обучения в вузах), включающей психологические (социально- психологические) циклы. Для успешной адаптации молодых специалистов целесообразно на всех этапах обучения – и в учебных заведениях, и в системе служебной подготовки больше внимания уделять формированию психологической готовности к предстоящей деятельности. Следует рекомендовать на основе специальных программ практически отрабатывать конкретные приемы психологического воздействия, обучать курсантов тактике профессионального общения, саморегуляции психических состояний; своевременная корректировка особенностей психического развития курсантов, которые не соответствуют оптимальной модели; обучение способам самосохранения в профессиональной деятельности (выработка индивидуальной системы адекватных средств преодоления нежелательных состояний; владение приемами саморегуляции и нормализации работоспособности; установка на личностную ответственность за свое психическое и физическое здоровье; работа по усилению своих положительных качеств и сглаживанию негативных; выработка индивидуального стиля деятельности) [2].

На основе выше сказанного можно сделать вывод о том, что критерии оценки результатов процесса профилактики профессиональной деформации с позиций личностно-ориентированного подхода должны базироваться на мониторинге развития основных подструктур личности: направленности, компетентности, познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. При этом важное значение придает-

ся самоконтролю, самооценке, правовому сознанию, которые становятся психологической основой рефлексии профессиональной деятельности и, в определенной мере, препятствуют проявлениям профессиональной деформации личности.

Список литературы

1. Борисова. С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты: дис. ... канд. психол. наук /С.Е. Борисова. – М., 1998.
2. Зарипова Г.А. Психологический анализ профессиональной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы. – Казань, 1998.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий.– М., 2003.
4. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала.– М., 2003.

СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э.А-М. Кубеков, Д.Э. Курачинова, г. Карачаевск

Ведущие ученые страны все настойчивее говорят, что кризисные явления в образовании вызывают насущную потребность смены образовательной парадигмы. Современное состояние образования неудовлетворительно, поэтому должна произойти смена существующей парадигмы образования на инновационную, главной задачей которой является превращение образования в ведущий фактор прогресса [5, 57].

Известно, что необходимость изменения парадигмы возникает в связи с переходом к новому типу мышления и к новым способам преобразования действительности. Сегодня потребность к такому переходу назрела. Ключевым элементом нового педагогического мышления является гуманизация. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Она «направлена на конструирование содержания, форм, методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности каждого ученика, его познавательных процессов, необходимых качеств и создание таких условий, при которых ребенок может и хочет хорошо учиться» [1, 125].

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается в последнее время личностно-ориентированный подход к сущности содержания образования, при котором высшей ценностью становится сам человек. При этом обеспечивается гуманное отношение к личности, становление его индивидуальности и возможности самореализации. Цель личностно-ориентированного образования не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие качества, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [1].

Характеризуя некоторые глобальные проблемы XXI века в сфере образования, Б.С. Гершунский подчеркивает, что сфера образования главным образом занимается передачей из поколения в поколение нацеленных на быструю отдачу, достаточно узких, по существу фрагментарных, технократически сориентированных знаний, умений и навыков [2]. Сложившаяся предметная система ориентирована на «замкнутые», жестко сконструированные учебные дисциплины. По его мнению, студент часто не представляет глубинной сути своей будущей профессиональной деятельности, истинного смысла и весомости той или иной изучаемой дисциплины. Предметы существуют независимо друг от друга, и их содержание укладыва-

ется в головах обучаемых в виде разрозненного и несистематизированного опыта, так как в учебных планах отсутствует тот стержень, вокруг которого оно могло бы кристаллизироваться и систематизироваться.

С мнениями Б.С. Гершунского, В.П. Беспалько согласуется позиция Ю. Татура. Составляя прогноз на развитие высшего образования, автор приходит к выводу, что предметный подход к формированию и преподаванию курсов должен «уступить место комплексу идей, опирающихся на понимание междисциплинарного, целостного, постоянно обновляющегося образования, но не признающего единственности истины и незыблемости установленных законов, развивающих творческие способности личности» [6, 21].

Образование, являясь универсальным способом получения профессии, должно быть конкурентоспособным на рынке труда. В России возникает необходимость построения такой системы образования, которая, делала бы выпускников конкурентоспособными, мобильными, гибкими в изменяющихся ситуациях. В основных государственных документах стратегическая цель профессионального образования определяется как развитие способностей человека к самоопределению в жизни и профессиональной деятельности и поиск оптимальных путей в достижении качества образования.

Утверждающий себя в свете идеи гуманизации личностно-ориентированный подход способствует развитию целостного человека, и при этом абсолютной ценностью являются не знания, отчужденные от личности, а сам человек. Целостное развитие человеческой личности сегодня имеет общечеловеческую ценность и становится доминирующим в определении содержания современного образования. По мнению В.К. Шаповалова, задача всякого образования состоит в том, чтобы индивид в процессе овладения совокупностью систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений, приобщался к набору культурных ценностей, доминирующих в данном обществе [4].

В связи с признанием реализации идей гуманизации образования необходима новая философско-педагогическая концепция, для которой характерен новый взгляд на учебно-воспитательный процесс в вузе как на систему целостного профессионально-нравственного развития и саморазвития личности будущих специалистов физической культуры и спорта.

Анализируя проблемы российского образования, А.М. Новиков отмечает одно из серьезных противоречий, доставшихся нам в наследство, которое заключается в том, что общество, провозгласившее: «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех», по выражению автора, «как раз о каждом забыло, занявшись переустройством, «развитием» (отнюдь не свободным) всех, ...отбросив интересы личности и личность как таковую» [3, 23].

То есть общество получило систему образования, при котором Человек готовился для служения научно-техническому и социальному прогрессу. Не прогресс для Человека, а Человек для прогресса. Такой принцип реализовывался существовавший длительное время технократической системой образования. Образование невозможно без обращения к личности. Дело только в том, какую роль играет личность в этом процессе – роль цели или средства.

Таким образом, анализ проблемы смены образовательной парадигмы ставит ряд задач: содержание высшего образования должно возможно точно отражать содержание будущей деятельности и формировать умение проектировать профессиональную деятельность; содержание высшего образования должно формировать навыки, знания и умения, позволяющие возможно быстро адаптироваться к динамичным условиям рыночной экономики; содержание подготовки специалиста должно обеспечить широкую базовую подготовку, позволяющую в зависимости от потребностей рыночной конъюнктуры быстро овладеть различными специализациями внутри специальности; процесс подготовки специалиста должен обеспечить возмож-

ность опережающей деятельности по развитию профессиональных проектов в конкретных социально-экономических условиях России и конкретного региона.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999.
2. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б.С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1997.
3. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000.
4. Шаповалов, В.К. Этнокультурная направленность Российского образования / В.К. Шаповалов. – М., 1997.
5. Шукшунов, В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романкова // Высшее образование в России. 1993. – №4. – С. 55-68.
6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. – № 3. – С. 21-26.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА ОТ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ

М.Г. Кулешин, М.В. Смагина, г. Ставрополь

Защита прав ребенка в современной России относится к числу актуальных проблем, порожденных явным неблагополучием в положении несовершеннолетних детей как в обществе, так и в семье. И трудно сказать, в чем причина такого неблагополучия и кто виноват в этом в первую очередь – государство или семья. Несомненно, виноваты и те, и другие. Причем очевидно, что декларируемый интерес государства к детям тесно переплетается с бесспорным фактом потери семьей своего авторитета, ослабления семейных устоев, когда традиционные защитные функции семьи сходят на нет или превращаются в свою противоположность, перерождаясь в серьезную угрозу для незрелой личности ребенка. Иными словами, есть все основания считать, что дети в опасности.

Особое место в системе мер поддержки детей занимают нормы права, закрепляющие возможность использования всех существующих в реальной действительности мер и способов обеспечения нормального духовного и физического развития ребенка. Тем более, что Конвенция ООН «О правах ребенка» 1989 г. содержит следующее положение: «Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией за каждым ребенком» (п. 1 ст. 2). Озабоченность по поводу воплощения прав ребенка в действительность, проявленная на международном уровне, понятна, ибо мировое сообщество обеспокоено состоянием будущих поколений, их способностью на должном уровне поддерживать жизнь человека.

Таково в самом общем виде объяснение важности правовых проблем обеспечения интересов несовершеннолетних граждан. Причем речь идет о широкой гамме правовых средств защиты ребенка, тем более, что их предпосылкой являются неодинаковые по своей отраслевой принадлежности законодательные акты, каждый из которых так или иначе, прямо или косвенно служит или может служить правовым инструментом, защищающим права детей.

Однако сама по себе тема защиты прав ребенка ассоциируется прежде всего с семейным правом. В семейном кодексе РФ защита прав ребенка растворена в регулировании личных (неимущественных) и имущественных отношений членов семьи, в состав которой, естественно, входят и

несовершеннолетние дети. Согласно ст. 56 семейного кодекса РФ ребенок имеет право на защиту своих прав и интересов, осуществляемых родителями (лицами их заменяющими) [3].

Сложность защиты прав ребенка состоит не только в употреблении различных по своей отраслевой принадлежности правовых норм, но и в комплексном характере самого семейного права. Его основу составляют и так называемые нормы материального права, и правила административно-правовые, и предписания сугубо гражданско-процессуального характера. С другой стороны, защищают права ребенка нормы, которые принято относить к частно-правовым, либо к публично-правовым. Чаще всего они взаимодействуют, дополняя друг друга, когда речь идет о конкретных способах защиты прав ребенка, в чем непосредственно заинтересовано государство в лице органов опеки и попечительства.

Особенно это заметно, если речь идет о защите прав несовершеннолетнего, попавшего в неблагоприятную семейную ситуацию или оставшегося вообще без семьи. Вместе с тем нетрудно заметить, что все семейно-правовые нормы, посвященные несовершеннолетним детям, пронизаны одной идеей – идеей приоритетной защиты интересов ребенка. Что же касается самих прав, то лидирующее место среди них занимает право ребенка жить и воспитываться в семье (п. 2 ст. 54 СК РФ) [3]. Это право служит как бы общим знаменателем при разрешении проблем, связанных с семейным воспитанием.

Поэтому неслучайно на различных конференциях, совещаниях, посвященных проблемам детей, все чаще звучат упреки в адрес семейного законодательства, которое, якобы, нуждается в коренной переделке в связи с его несовершенством, что служит причиной катастрофического положения детей в современной России. При этом основной акцент делается на недостаточно жесткой позиции Семейного кодекса в отношении родителей, не обеспечивающих полноценную защиту прав ребенка в своей семье.

Налицо не простое отражение требований Конвенции ООН о правах ребенка, а результат коренного пересмотра существовавших ранее идеологических установок, когда роль семьи не принималась во внимание, всячески обесценивалась, что сказалось на многих поколениях людей. Теперь же, когда семья стала объектом охраны – «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей» (ст. 38 Конституции РФ), нелегко вернуться к прежним ценностям даже в области защиты прав ребенка [2]. Вот почему так важно приспособить семейное законодательство в действенный инструмент защиты интересов несовершеннолетнего. Отсюда и необходимость критического осмысления действующего Семейного кодекса. Его реализация уже позволяет обратить внимание на определенные изъяны, пробелы и недоработки, проявившиеся в правоприменительной практике. А если учесть, что последние годы были непростыми для Российской Федерации из-за серьезных социально-экономических перемен в обществе, отразившихся и на представлении о семье, о родительских правах и обязанностях, о детях, то становится ясно, как велики требования именно к семейному законодательству.

В XX веке к исключительно важным документам международного права относятся Всеобщая декларация прав человека и Декларация прав ребенка, принятые Генеральной Ассамблеей ООН соответственно 10 декабря 1948г. и 20 ноября 1959г. Данные документы носили рекомендательный характер для использования их различными странами. На их основе в сфере защиты прав детей принят целый ряд нормативных документов как международного характера, так и российского. Региональное законодательство большинства субъектов Федерации также содержит ряд законов и постановлений о защите прав ребенка [1].

Говоря о нормативно закрепленных положениях о правах детей, нужно отметить, что они носят, в основном, декларативный характер, не являются нормами прямого действия, поскольку не обеспечены механизмами их исполнения. Не созданы в достаточной мере службы и органы, кото-

рые бы осуществляли реализацию прав и интересов несовершеннолетних. Не создана и соответствующая инфраструктура, пока действуют лишь отдельные элементы системы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Организационные структуры, которые функционируют: комиссия по делам несовершеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних, центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей, органы опеки и попечительства, работают с большой перегрузкой, имея минимум штатной обеспеченности, нередко с низким профессиональным и правовым потенциалом, малопригодным для работы с детьми, в том числе испытавшими насилие. К тому же большинство социальных служб находятся в крупных центрах, городах, которые не могут улучшить положение ребёнка в сельской местности, составляющую основную группу риска среди населения.

Анализ законодательной базы указывает на то, что государство не остаётся в стороне от решения детских проблем, однако проблема насилия остается актуальной по настоящее время. Разработанная программа мер по противостоянию жестокости и насилию над ребёнком в семье в рамках Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, при поддержке российского государства, учитывает множество факторов данного социального явления, но сможет ли она дотянуться до каждого уголка России, где безграмотность, нищета и бессилие ставят под угрозу подрастающее поколение.

Список литературы

1. Знание школьниками Москвы собственных прав и способов их защиты (по материалам социологического исследования). – Москва, 2009. – С.21-22.
2. Конституция Российской Федерации \ \ www.consultant.ru
3. Семейный кодекс Российской Федерации \ \ www.consultant.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РАБОТЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

А.Г. Лазарева, г. Ставрополь

Рассматривая дополнительное образование детей как одно из основных условий, своеобразную стартовую площадку и пролог в становлении творческого, интеллектуального потенциала страны, педагогическими коллективами учреждений дополнительного образования большое внимание уделяется работе с интеллектуально одарёнными детьми. Учебно-исследовательские, научно-исследовательские, интеллектуально-развивающие объединения в системе дополнительного образования детей представляют собой сложную социально-педагогическую реальность, выражающуюся в добровольной деятельности обучающихся на основе их запросов, интересов, потребностей, нужд, инициатив, являются своеобразным откликом на события окружающей жизни, социума.

С учётом вышеназванного в региональной системе дополнительного образования детей наиболее востребованы следующие формы обучения интеллектуально одарённых детей: индивидуальное обучение или обучение в малых группах, численностью до 5-6 человек; работа в творческих мастерских, бригадах, лабораториях, конструкторских бюро; разносторонняя проектная деятельность; обучение в очно-заочных школах, малых академиях наук; участие в экспериментальной работе учреждений; деятельность в каникулярное время профильных лагерей, сборов, школ интеллектуально одарённых детей.

Итоговыми мероприятиями в рамках обозначенных форм обучения, как правило, являются олимпиады, интеллектуальные конкурсы, фестивали, турниры любознательных. В Ставропольском регионе проводятся также ученические научно-практические конференции в рамках

Малой академии наук Ставропольского городского дворца детского творчества, краевой заочной экологической школы, Малой технической академии.

Следует отметить, что данные объединения становятся средой воспитания при особых условиях, способах их организации, которые позволяют положительно влиять на ребёнка. Для определения совокупности условий, в которых будет протекать педагогический процесс в учреждении дополнительного образования детей, формируется специфическая воспитательная (педагогическая) среда, равноправными участниками которой являются как дети, так и педагоги.

В субъектный компонент педагогической среды включаются дети и педагоги; в научно-методический – программы, методические пособия, разработки, сценарии, созданные, как отдельно педагогами, так и совместно с детьми; в духовный – традиции, нормы, правила, существующие и поддерживаемые в среде; в предметно-материальный компонент – материальные, предметные условия педагогического процесса.

Эффективность функционирования педагогической среды предполагает целенаправленную, специально организованную педагогическую деятельность, готовность педагога к ней, составляющие в совокупности *педагогический потенциал среды*, понимаемый учёными как личностные, материальные, духовные и структурные возможности. Уточним, что личностные возможности – это возможности людей, которые занимаются педагогической деятельностью, их знания, опыт, коммуникативные и творческие способности, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии; структурные возможности – способы и формы организации людей через различные сообщества, формирования, объединения. Духовно-нравственные возможности объединяют общественное сознание, нормы, правила поведения, знания, характер направленности и степень доступности искусства, литературы, национальные традиции, обычаи, психологический климат коллектива.

Наличие педагогического потенциала предполагает учёт личностных возможностей руководителя данного объединения. Гуманистическая педагогика отмечает ряд личностных характеристик педагога, работающего с детьми. Большинство учёных и педагогов-практиков отмечают безусловную любовь к детям, «эмоционально возвышенное чувство» (М.Г. Яновская). Кроме этого, это эмпатия, т.е. тонкое чувствование ребёнка, «вхождение взрослого в личностный мир ребёнка и пребывание в нём «как дома» (И.Д. Демакова) [1, 118]. Безусловное принятие чувств и переживаний каждого ребёнка как своих собственных. Принятие связано с таким качеством личности как толерантность, терпимость, уважение различий (В.Т. Кабуш) и уверенность, что каждый человек имеет право выражать свои взгляды, мнения, свободу действий. Не менее важной характеристикой является открытость миру, обществу, окружающим людям, детям. Открытость способствует созданию гуманных и доверительных отношений в детском коллективе. Важнейшей личностной характеристикой является креативность, способность к творчеству, которая выражается в организации творческой деятельности (своей и детей) и создании педагогом творческой, оптимистически-гуманной атмосферы внутри детского объединения. Смыслом воспитательной деятельности педагога является помощь (педагогическая поддержка) ребёнка в пробуждении его творческого начала.

Одной из важных составляющих педагогического потенциала выступает методическая грамотность педагога, обозначающая, по мнению Е.В. Титовой, «определённый строй, состояние, профессиональное сознание, способность понимать» и применять различные педагогические технологии в образовательном процессе [2, 8].

Методическое обеспечение работы с интеллектуально одарёнными детьми может включать: организацию банка данных одарённых детей, как в отдельном муниципальном образовании, так и на уровне региона; разработку специальных программ повышенной трудности, их методическое сопровождение, информационное обеспечение; специальное обучение педагогов; создание сайтов

министерства образования, вузов края по работе с интеллектуально одарёнными детьми, поддержка их в СМИ; издание специальной литературы из опыта работы с этой категорией детей.

Не менее важной является проблема психологического сопровождения образовательного процесса в деятельности учебно-исследовательских, научно-исследовательских и интеллектуально-познавательных объединений. Работа психолога не должна замыкаться в рамках учреждения дополнительного образования, к участию в консультациях, тренингах, диагностике нужно активно привлекать родителей, широкую педагогическую общественность.

Участники детских объединений в ходе своей деятельности тесно сотрудничают с заинтересованными организациями и ведомствами, соприкасаются со специалистами из различных сфер: науки, культуры, экономики, медицины, образования, спорта. При этом используется база как образовательных учреждений, так и вузов, музеев, библиотек, домов культуры, воинских частей. Создаётся такая «продуктивная среда» (А.А. Акилов), в результате которой дети и взрослые не только создают продукт совместной деятельности, но и происходит взаимное влияние духовных миров, обмен ценностями, что в свою очередь влияет на самопознание, самореализацию участников детских объединений.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М., 1977.
2. Аванесян И.Д. Коммунарская среда //Лидерство в детском движении: время и ценности. – М., 2004.

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ СЕМЬИ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Л.В. Лidak, г. Минеральные Воды

Антропологическая парадигма, принятая в научном сообществе XXI века, позволяет осуществлять интеграцию знаний о месте и роли человека в мироздании, о природно-биологических особенностях его жизнедеятельности, о функциях психики и сознания, о физиологии организма. Однако ряд вопросов по-прежнему остается недостаточно изученным. К их числу относятся проблемы половозрастного развития, исторический и социальный контекст общения, этнокультурные и демографические характеристики, особенности деятельности и поведения в различных ситуациях. Не полно изучена и составная часть человеческого бытия – бытие в семье и последствия жизнедеятельности семьи для развития человеческой личности.

Сложность и многогранность проблемы межличностных отношений в семье требует интеграции и синтеза теоретических конструкций и житейского опыта. Не случайно Л.Н. Толстой, характеризуя семейные отношения, отмечал, что все счастливые семьи похожи одна на другую. Но при этом каждая несчастная семья – несчастлива по-своему.

Роль семьи в жизни каждого человека огромна. Любовь и привязанность, поддержка и уважение являются залогом защищенности и гармоничного развития каждого члена семьи, его способности к самовыражению и самореализации. Семья помогает преодолевать стрессы и успешно разрешать конфликтные ситуации, создает условия для понимания важности общечеловеческих ценностей, эмоциональных связей и привязанностей.

Последнее годы традиционная семья претерпевает довольно серьезные изменения: количество детей в семьях резко падает (вплоть до отказа супружеской пары от рождения детей); усложняются взаимоотношения между супругами, продиктованные изменением социального статуса или уровнем дохода; снижается уровень эмоциональной культуры супругов; вирту-

альное общение в Интернете замещает межличностное, наметился уход от ответственности, связанный с гражданским браком.

Мнения авторов на прогноз института семьи разделились до диаметрально противоположных суждений.

Одни – пессимистически оценивают состояние проблемы вплоть до разделения самого института семьи. Другие считают, что повышается потенциал семьи и семейных отношений. Следует принять, что система семейных отношений во многом трансформируется, но об ее исчезновении речи быть не может...

Важное значение имеет эмоциональная атмосфера современной семьи. Она зависит от общей социальной ситуации. Еще в годы Второй Мировой войны известный социолог Питирим Соркин писал о том, что общественное мнение и пресса огромное внимание уделяют катаклизмам, катастрофам, бедствиям. Подчас, эти явления превращаются в главную интеллектуальную тему общественного сознания. В связи с этим П. Сорокин в свое время сделал любопытный прогноз о том, что «жизнь миллионов людей будет охарактеризована неизвестностью, сопровождающейся неопределенностью и небезопасностью. И именно в этих условиях, независимо от того, что это за общество, среди значительной части населения распространяется апокалиптическое мышление в самых различных формах».

Действительно, психологи обеспокоены появлением в сознании человека комплекса дискомфорта, включающего в себя ощущения опасности, неуверенности, незащищенности. Осознание незащищенности и зыбкости бытия рассматривается не как вопрос выбора сценария своей жизни, а как судьба. Человек отказывается планировать, прогнозировать, строить собственную жизнь. Он полагается на волю случая, «на авось» и предпочитает, чтобы его проблемы решались третьими лицами и разрешались «сами собой».

Таким образом, характеризуя социальную ситуацию в России начала XXI века, следует отметить наличие нарастания массовых страхов в обществе, развитие «катастрофического сознания», а следовательно – появление такого явления, как социальная апатия. Катастрофическое сознание и социальная апатия – это два явления, которые мешают построению позитивных межличностных отношений в семье.

В настоящее время психологи активно стремятся помочь семье изменить ситуацию, разработать механизмы преодоления системных противоречий и эмоциональных деструкций, создать условия, позволяющие каждой семье и каждому человеку ощутить себя счастливым.

В рамках рассматриваемого вопроса психологами Великобритании разработан «Индекс эмоционального благополучия человека». Этот феномен связан с проявлениями общительности, взаимной вежливости, бережного отношения к природе и предметному миру; отсутствием состояния подавленности, душевных расстройств, деструктивного поведения; скудности эмоций, потере интереса к вещам, событиям и фактам; осознание самооценности и уникальности собственной личности, собственного бытия, собственной семьи и дружеских и социальных связей. Психологи отмечают, что эмоциональное благополучие предполагает наличие социальной активности человека и укрепление межличностных связей и отношений, синтонность чувств и переживаний.

Безусловное эмоциональное благополучие семьи и каждого ее члена зависит от общей социальной ситуации в стране. По данным Николая Лазарева, к 2000 году подавляющее большинство наших соотечественников (88%) не доверяло ни президенту, ни Государственной думе, ни правительству, ни местным властям. Население раздражало обилие иностранных заимствований, проникающих во все сферы социальной, политической, экономической жизни и языковую культуру. Каждая четвертая семья ощущает себя несчастливой, в каждой их них языковая культура приобрела уровень «сниженного языка». В чем его сущность? В меж-

дометиях, в скудности позитивных эмоций, вместо «Мы» – «Я», «Ты»; языковое общение семье зачастую сводится к мату, ругани, негативам, постоянному стрессу.

Обидевшись или огорчившись, члены семьи предпочитают не высказывать свои чувства, а копят обиду (причем часто лелеют ее), ленятся разговаривать друг с другом. Семейные пары, вступив в брак, не планируют систему развития семьи, не формируют семейные традиции, не последовательны и не согласованы в воспитании детей.

В эмпирическом исследовании, проведенном в 2008-2009 году в социально-экономическом колледже «Перспектива», мы сосредоточили внимание на анализе осознания ценности семьи подростками 14 – 17 лет. В эксперименте приняли участие 80 человек. В результате исследования можно констатировать, что в сознании подростков ценность семьи равнозначна ценности здоровья, ценность любви и дружбы.

Семантический анализ образа будущей жены (мужа) достаточно размыт. На первом месте стоит физическая красота, сила, выносливость. На втором – такие нравственные качества, как порядочность, верность, надежность. Девушки по сравнению с юношами обращают внимание на материальную и эмоциональную сущность семейного уклада: возможный доход, наличие собственной квартиры, обязательное взаимопонимание между супругами, совместный отдых. Как юноши, так и девушки высказывают неуверенность в благополучном устройстве личной жизни. Вот их суждения: «Порядочных (юношей и девушек) мало – вряд ли создам собственную семью». В высказываниях подростков часто звучит мотив: «Надо жить для себя, а семья – это так скучно», «Я посмотрелась на родителей, не хочу замуж».

В итоге можно констатировать, что наблюдается негативная динамика семейных ценностей у каждого пятого подростка. Слабо формируются установки на создание семьи и приобретение социальной роли – мужа, жены, родителя.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что институт семьи претерпевает деформацию и требует комплексного решения вопросов экономического, социологического и антропологического характера. К числу важнейших антропологических проблем относится проблема формирования установок на создание семьи и семейных традиций.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Г.А. Литвина, Е.В. Литвина, г. Ставрополь

Антропология сегодня играет роль интегрированного знания о человеке как целостном существе, полноправном участнике психического, физического и нравственного воспитательно-го процесса. Она выполняет ряд функций, являясь одновременно теорией современного педагогического знания; научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения; теоретическим обоснованием педагогических новаций в области воспитания. Таким образом, педагогическая антропология отличается от коллективистического (изучает отношения человек-общество) и индивидуалистического (изучает отношения человека к себе самому) человековедения. Она открывает подлинный облик ребенка и в то же время делает знания о человеке актуальными для педагогики, позволяет опираться на антропологическое знание в процессе организации и осмысления педагогического процесса.

Специфика данной отрасли человековедения состоит в том, что педагогическая антропология сама не открывает ничего нового. Но, следуя за К.Д. Ушинским, расставляет акценты в уже известном, актуализирует и интегрирует в педагогику самую разнообразную информа-

цию, имеющую отношение к ребенку, его физическому и духовному бытию, развитию, воспитанию. Эта интеграция и эти акценты делают педагогическую антропологию и вечно живой, и постоянно обновляющейся, и актуальной научной дисциплиной [3].

«Педагогическая антропология» – многозначное понятие. В настоящее время бытуют четыре его значения. Первое обозначает естественнонаучную дисциплину, сконцентрированную на антропологическом облике детей, главным образом учащихся. Второе является педагогически ориентированным философским учением. Третье – «новой педагогикой» XIX века. Четвертое – методологией современной педагогики [1].

Современная педагогическая антропология интегрирует все значения названного понятия. Она обогащается за счет различных наук, в том числе и за счет таких «отраслевых» антропологий, как физическая, философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая.

Интегрируя естественнонаучное, философское, психологическое, собственно педагогическое и другие представления о человеке, педагогическая антропология создает целостный образ не только ребенка, но и воспитания, анализирует прецеденты и условия эффективности практического воплощения своих идей в деятельности педагогов, практических психологов, социальных педагогов, родителей.

Сегодня можно констатировать, что и само словосочетание «педагогическая антропология», и ее идеи достаточно широко проникли в педагогику. Как отмечает В.А. Сластенин, антропологическое знание все более признается ядром профессиональной компетентности учителя, педагога, поскольку именно оно связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему. Именно антропологическое знание обуславливает осознанное использование личностно-ориентированных педагогических технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным, что чрезвычайно актуально в современных условиях [2].

Для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей: осознанная постановка гуманистических целей; антропологическая ориентированность; акцентирование на развитии человека; целостность и продуманность всех компонентов системы; четкая организация педагогического процесса; высокие нравственные ориентиры и не насильственные методы воспитания. Это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развертывание личностной индивидуальности всех его участников – и детей, и взрослых.

Соответственно обществу сегодня необходим педагог, стремящийся и способный к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации. Но, несмотря на актуальность антропологического мировоззрения, оно еще не свойственно подавляющему большинству современных российских педагогов.

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя: органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности; признание антропологических ценностей в качестве приоритетных; формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поре развития человека; глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской (и своей) индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях; установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как на взаимодействие, диалог, взаимное движение взрос-

лого и ребенка навстречу друг другу; признание того факта, что успешно воспитывать можно только при совпадении представлений взрослого и ребенка о совершенном человеке; что анализ состояния и проблем воспитанника – объекта воспитания – всегда является предметом самоанализа его субъекта – воспитателя.

Антропологическое мировоззрение – это не только дисциплинарная область, а антропологическое знание во всех составляющих. Антропологическое мировоззрение достигается в процессе овладения гуманитарной информацией прежде всего интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Высокий профессионализм современного педагога, с одной стороны, предполагает его открытость миру, культуре, людям, высокий уровень самоанализа, исследовательской и технологической культуры, а с другой стороны, обуславливается этими качествами.

Среди современных технологий, реализующих антропологическую направленность педагогического мировоззрения, на первый план выходят следующие: умение создавать возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий; владение методами организации групповой деятельности, в том числе демократическими процедурами принятия решений, способами делегирования определенных воспитательных функций детям, введение традиций смены организационных лидеров, совместного планирования, коллективной рефлексии в воспитательном сообществе; повышение доли игры в воспитании, оптимальное ее использование, умение занять игровую позиции во взаимодействии с детьми: насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством; создание и поддержание атмосферы взаимного уважения, взаимной терпимости, принятия друг друга, атмосферы доверительно-го общения и открытости; интеграция разнообразных педагогических позиций: защитник, опекуна, старшего друга, консультанта, эксперта, исповедника, исследователя и др. (А.В. Мудрик); владение логикой сотрудничества: движения от совместных актов поведения к самостоятельному, автономному поведению ребенка; умение преобразовывать индифферентную для ребенка среду в актуальное и оптимальное пространство его развития; владение временем как значимым фактором воспитания и самовоспитания: осуществление своевременных, адекватных возрасту педагогических действий; разумная экономия и уплотнение педагогически организованного времени; установление для себя и детей разумного режима труда и отдыха; учет колебания индивидуальных и коллективных биоритмов; осуществление педагогической поддержки ребенка. В процессе осознания им своих потребностей и интересов, овладения способами самоанализа, целеполагания, планирования жизни, а также продуктивного решения внутриличностных конфликтов, проблемных ситуаций в социуме [1].

Воспитание – это специфически человеческий способ бытия и специальная человеческая деятельность, суть которой – духовное взаимодействие людей друг с другом в целях самосовершенствования. По мере развития человечества воспитание становится все более ориентированным.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд-во «Педагогика», 1984.
2. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Изд-во Центр «Академия», 2001.
3. Ушинский, К. Д. Собрание соч. в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 2.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО» В РАМКАХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.В. Морозова, г. Ставрополь

Российское образование сегодня рассматривается как условие, необходимое для самоопределения и самореализации личности, и опирается на принципы гуманизации, демократизации, развития. Это дает возможность поиска и освоения инновационных методов и педагогических технологий, помогающих перейти от внешней мотивации учения к внутренней, более устойчивой. Одной из таких технологий является педагогическая технология, получившая название «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), берущая свое начало в работах К.Д. Ушинского и активно развивающаяся сегодня как в российской, так и в зарубежной школе.

В основе технологии РКМЧП – базовая модель, состоящая из трех фаз: вызов – смысловая стадия – рефлексия. На стадии вызова происходит обращение учащегося к личному опыту, обмен информацией, собственная информация подвергается сомнению. Стадия вызова – это этап целеполагания, на котором каждый обучающийся формулирует свои цели вне зависимости от целей учителя и остальных учеников: им обозначен вопрос, на который он хочет получить ответ. Учитель же дает ему инструментарий, с помощью которого он будет «продвигать» свои цели.

На смысловой стадии обучающиеся реализуют цели, поставленные на стадии вызова. Это происходит за счет поддержания активного восприятия изучаемого материала, интереса к нему.

На стадии рефлексии ученик смотрит, как ему удалось реализовать цели, поставленные на стадии вызова.

Все три стадии технологии РКМЧП дают основание для ее прикрепления к векторам инфраструктурного, предметного и антропологического расширения.

Рассмотрим технологию РКМЧП через призму антропологического расширения, что предполагает понимание субъектом своих возможностей, умение в процессе поиска выявлять свои слабые и сильные стороны, а значит, и определять границы исследования.

Осмысление технологии РКМЧП с точки зрения антропологического подхода возможно лишь в условиях открытого образования как педагогической системы, построенной на принципах индивидуализации и открытости, когда не заданы внешние границы образования субъекта. Напротив, каждый строит индивидуальную образовательную программу, понимая границы своих возможностей и ясно представляя цели и результаты своего выбора, а значит, и берет на себя ответственность за этот выбор. Таким образом, в открытом образовании каждый является субъектом своего образовательного движения.

Рассматривая технологию РКМЧП в этом ракурсе, следует иметь в виду расширение возможностей выбора ученика, заложенных в самой технологии, ее стратегиях и приемах. Это, с одной стороны, связано с обязательным (в рамках технологии РКМЧП) условием обращения обучающегося к личному опыту, а с другой стороны, – постановкой им целей, реализация которых возможна только благодаря использованию этого опыта как базы для личностного роста, «приращения» не только и не столько знаний, сколько личностных качеств, необходимых человеку в будущей жизни и профессии. Здесь важно отметить, что при постановке своих целей ученик опирается на тот потенциал, который уже заложен в нем самом и который может быть использован им в процессе осмысления информации с разных позиций и столкновения своего понимания с пониманием других учеников. Это и есть собственно та отправная точка, с которой начинается отслеживание каждым учащимся своего понимания новой информации, причем уровень освоения

и присвоения тоже у каждого свой: ведь все люди разные и они по-разному видят, раскрывают свои возможности и используют их в конкретных жизненных ситуациях.

Работа в режиме технологии РКМЧП позволяет учителю превратить обучение в рефлексивный поиск, а учащимся – оценить реальные возможности для освоения своего внутреннего пространства, внутреннего «я».

Развить критическое мышление, опираясь на чтение и письмо как базовые процессы обучения, возможно лишь в результате целенаправленной деятельности учителя, понимающего важность личной заинтересованности ученика в познании. Для этого необходимо создать условия для его активного включения в сам процесс добывания знаний. Мотивационная функция и выступает в качестве основной на первой стадии технологии РКМЧП (Вызова), когда у каждого обучающегося появляется своя цель. Здесь как раз первично и задаются учеником границы своих потенциальных возможностей. Это та база, на которую он может опереться в процессе освоения нового материала, раскрыть возможности с учетом своих сильных и слабых сторон. Таким образом, уже стадия вызова позволяет нам рассматривать технологию РКМЧП через призму антропологического расширения.

На смысловой стадии реализуются цели, поставленные учениками на стадии вызова. Процесс освоения нового материала должен быть построен таким образом, чтобы поддержать интерес к изучаемой теме, возникший на стадии вызова, и стимулировать активное восприятие информации. С этой целью на смысловой стадии используются различные методические приемы. В процессе работы учащиеся корректируют свои цели с учетом поступающего к ним нового информационного материала. Корректировка целей на смысловой стадии может быть рассмотрена с точки зрения антропологического подхода, – ведь каждому обучающемуся опять предоставляется возможность определения границ своих возможностей и выявления слабых и сильных сторон в понимании нового.

На стадии рефлексии, размышляя над новой информацией, полученной на смысловой стадии, и соотнеся новые знания со «старыми», учащиеся смотрят, как реализовались цели, поставленные на стадии вызова. Они выходят на более глубокое понимание (у каждого оно свое в зависимости от личного опыта) не только информации, но и своих возможностей, ставят новые цели с учетом этой глубины понимания. Таким образом, и стадия рефлексии технологии РКМЧП дает выход к вектору антропологического расширения: теперь учащийся несет ответственность за знания, полученные на уроке, т.к. он сам принимал активное участие в «приращении» нового, определял цели своей работы на уроке и благодаря этому пришел именно к такому результату.

Построение уроков в технологии РКМЧП позволяет учащимся проявить свою целевую направленность в обучении, выводит их в позицию активного участника процесса добывания знаний, тем самым создавая условия для оценки продуктивности своей работы на уроке.

Антропологический подход задает понимание степени использования своего потенциала, определяет уровень соответствия реализации своих возможностей заданной планке, которыми выступают в данном случае поставленные на стадии вызова цели. Любое несоответствие приводит к когнитивному дискомфорту: планка завышена – поставлены цели, которые не могут реализоваться на данном уроке; планка занижена – поставлены цели, реализация которых не требует усилий. В обоих случаях ученик будет стремиться преодолеть созданный им самим когнитивный дискомфорт, являющийся основой развития самого ребенка. Сам процесс целеполагания связан с видением учеником перспективы реализации поставленной им цели. Таким образом, пробно-поисковый характер технологии РКМЧП создает поле для собственного апробирования целевого маршрута учащимися, их самореализации, а значит, выступает как способ выстраивания содержания обучения, способствующего встрече ученика с са-

мим собой. А это напрямую связано с использованием гуманитарного потенциала технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: раскрыть себя сообразно своим целям, воспринимать себя в качестве потенциала и ресурса.

Существует несколько пластов взаимодействия человека с внешним миром. Каждый пласт взаимодействия влияет на человека и по-новому раскрывает его, показывает отличия и сходства с другими, очерчивает границы своего «я». И лишь антропологическое расширение задает выход на глубинный пласт осмысления себя как личности: каков мир и что такое «я» в моем отношении к этому миру.

Антропологизм как общественно-научное философское направление ясно выступает в концепции образовательной технологии РКМЧП. Здесь следует исходить из того, что антропологическое направление ставит задачу развития духовных сил, скрытых в человеке». А потенциал самой технологии развития критического мышления может быть оценен с точки зрения ее адекватности этой задаче, поскольку инициирует раскрытие потенциала личности и выводит самосознание на новый уровень реализации возможностей.

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

С.Д. Неверкович, г. Москва

На примере программ подготовки специалистов для сферы физической культуры и спорта рассмотрим сущность проблемы создания современных образовательных программ высшей школы. Программа подготовки специалистов в вузах физической культуры основывается на подборе предметов, с помощью которых реализовывалась цель 1920 – 1930-х годов, – обеспечить подготовку специалистов, которые могли бы осуществлять физическое развитие и физическую подготовленность различных групп населения России в соответствии с лозунгом «Готов к труду и обороне» (для детей, соответственно, «Будь готов к труду и обороне»). Программа была насыщена медико-биологическими дисциплинами и перенасыщена идеологическими социально-философско-псевдоэкономическими предметами. Таким образом (см. Рис.1), программа каждого учебного курса была представлена 8-10 предметами, которые не содержали определенной направленности на формирование устойчивой, возрастающей в своей логической последовательности и взаимосвязи, профессиональной компетентности.

Недостатками прежней (и пока еще настоящей) системы образования являются: монопредметность раскрытия особенностей будущей профессиональной деятельности, засилье иллюстративно-объяснительного метода в обучении, отсутствие целостности представления сложности структуры будущей профессиональной деятельности, удержание классно-урочной формы организации занятий, отсутствие постоянной полилогической вербализации различного предметного содержания проблем будущей профессиональной деятельности, неясность рейтинга лучших студентов – будущих специалистов. Их рейтинг на настоящее время определяется пока двухцветными дипломами – красным или синим! Построение образовательных программ по принципу дополнительности в связи с появлением новых научно-предметных знаний и при организации учебной деятельности студентов прошел данный предмет – сдал экзамен (зачет) – забыл к окончанию обучения приводит к тому, что студенты к моменту получения диплома о высшем образовании на 70% утрачивают знания теоретических предметов, которые они «проходили» на 1-3 курсах. Следовательно, попадая в пространство практической профессиональной

деятельности, они не готовы к изменению практики за счет новых инновационных технологий, но «плывут» в этой практике, медленно видоизменяясь по принципу эволюции.

Рассмотрим для примера структуру и содержание системы подготовки в спорте высших достижений (Рис.2).

Образование XX столетия

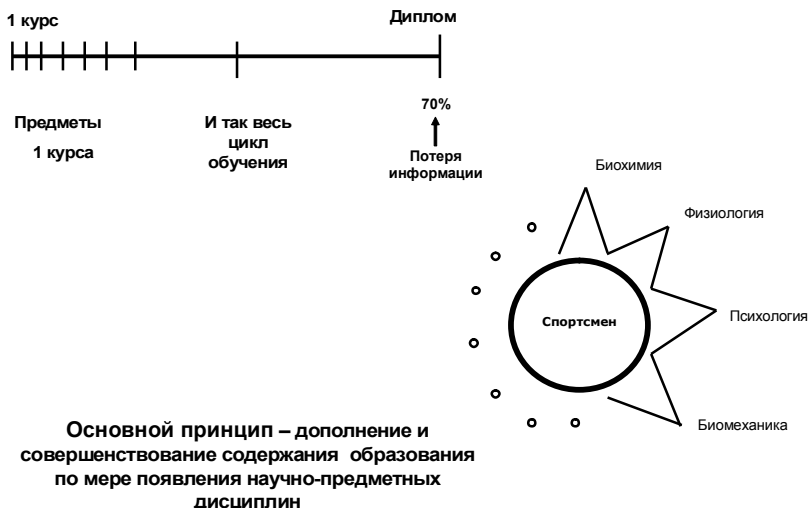


Рис. 1. Основной принцип – дополнение и совершенствование содержания образования по мере появления научно-предметных дисциплин

Структура многоуровневой, многопараметрической системы тренерской деятельности

- Психолого-возрастные особенности
- Уровень спортивной квалификации
- Циклы подготовки

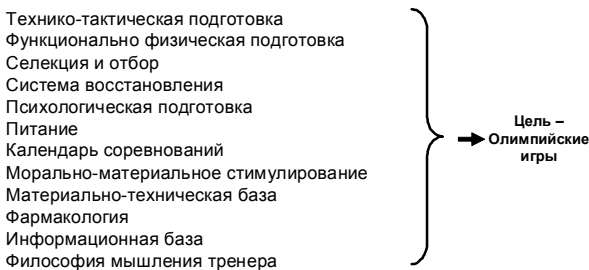


Рис.2. Структура многоуровневой, многопараметрической системы тренерской деятельности

Данная система является многоуровневой, многопараметрической с избытком объективных (кг, сек, ккал и пр.) и субъективных (эмоции, агрессия, мотивация и пр.) параметров. Причем данная искусственная система (по определению Садовского, Блауберга и Э. Юдина) расширяется в зависимости изменения психолого-возрастных особенностей спортсменов, возрастающего уровня спортивной квалификации, периода подготовки и целевых установок, как правило, установить мировой рекорд или стать чемпионом Олимпийских игр. Для профессиональной организации, управления и руководства данной системой, которая насыщена всеми современными знаниями и данными практически всех известных человечеству наук в области биомеханики, физиологии, анатомии, педагогики, психологии, философии, медицины всех направлений, эргономики, производства спортивного инвентаря и оборудования, строительства спортивных сооружений, т.е. всего того, что окружает человека действующего в условиях экстремальной спортивной деятельности с целевой государственно-политической установкой – быть первым. Ясно, что образовательные программы, выстроенные на принципах построения учебной деятельности XIX – XX веков, да еще реализуемые через учебники, которые по своему содержанию всегда отстают на 10-30 лет, не могут обеспечить подготовку специалистов для профессиональной работы на любом уровне представленной системы управленческой деятельности.

Вместе с тем, мы должны помнить об одном непреложном методологическом требовании – нельзя идти к новой цели, используя все старые средства (см. Рис.3).

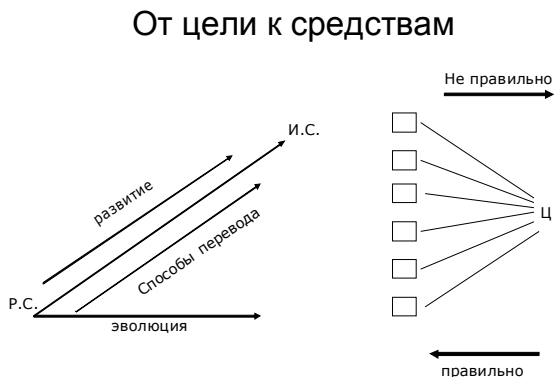


Рис. 3. *От цели к средствам*

Каждый раз, формулируя новую цель, мы обязаны проанализировать все предыдущие средства и в определенной логике найти и выстроить новые средства из всех возможных новых предметно-научных знаний. При этом мы должны использовать принцип развития, который требует посредством логико-содержательного анализа выстроить идеальное представление о той модели, которую мы предполагаем реализовать в предстоящей профессиональной практике.

Следовательно, современные требования к построению образовательных программ подготовки специалистов предполагает тщательный анализ профессиональной практики (см. Рис.4).

Мониторинг всех возможных инвариантов этой практики, подбор необходимых научно-учебных предметов и построение моделей образовательных программ, реализация которых позволит осуществить формирование необходимой профессиональной компетентности будущего специалиста, способного видоизменять практику на основании усвоенных теоретических современных знаний.

Для этого необходимо, на наш взгляд, ввести в практику учебной деятельности все виды активных методов обучения и, в особенности, каждый учебный год должен заканчиваться организационно-деятельностной игрой, которая последовательно актуализирует теоретические основания наиболее адекватные будущей практической деятельности научно-предметные знания, посредством разрешения возрастающей сложности проблем будущей профессиональной деятельности (см. Рис.5).

Образование в XXI веке

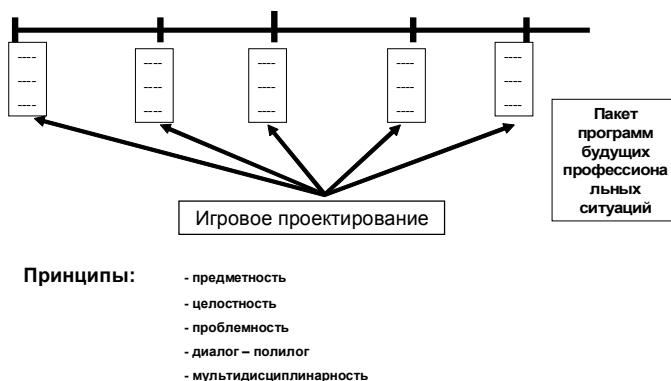


Рис. 4. Образование в XXI веке

К построению современных систем обучения



Рис. 5. К построению современных систем обучения

Таким образом, при получении диплома у каждого специалиста будет «портфель» возможных проектных решений будущей профессиональной деятельности, что обеспечит ему конкурентоспособность на рынке труда, а также профессиональную и социальную устойчивость.

Относительно сферы высшего образования, например, в подготовке специалистов по организации, руководству и управлению системами спорта высших достижений, мы должны модифицировать структуру наших Институтов спорта (см. Рис.6).

Требуется создание кафедр по группам видов спорта – сложнокоординационным, циклическим, спортивным игр, единоборств и т.д., деятельность которых будет определяться выделением философско-методологических оснований научных знаний по принципам общего, частного и специфического. Общий принцип – это теоретические основания построения двигательных структур действий и деятельности, характерных для данной группы видов спорта; принцип частного – отнесения к конкретному виду, например, гимнастики или футбола; принцип специфического – отнесение теоретических оснований и практических методик к организации системы подготовки конкретного спортсмена.

Университетский комплекс

Институт спорта



Новые общие кафедры



Рис. 6. Модифицированная структура института (университетский комплекс)

Реализация методологии проектирования современных образовательных программ позволит проводить подготовку специалистов с рефлексивным типом профессионального мышления, освоившего современные технологии работы в больших информационных полях, способного к проектной деятельности при построении моделей опережающей практики, с целевой установкой, на философских основаниях Конфуция, Сян-цзы, Сократа и современных представителей диалектической логики – побеждать до выхода на реальный бой. Естественно, что все современные образовательные программы при реализации конкретного содержания должны соблюдать принципы предметности, проблемное, целостности, межпредметности, диалогичности и некоторые другие принципы, обеспечивающие фундаментальность профессиональной компетентности специалиста.

КАТЕГОРИЯ «СВОБОДА» В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.П. Ромаев, г. Нижний Новгород

Проведенный нами теоретический анализ, позволил установить, что философскими основаниями «свободы» как аксиологической категории являются: категорический императив И. Канта, анархизм (М.А. Бакунин, П.А. Кропоткин.), экзистенциализм (С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер и др.), русский космизм (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.И. Вернадский, В.Ф. Одоевский, Н.К. и Е.Н. Рерихи, В.С. Соловьев, А.В. Сухово-Кобылин, Н.А. Умов, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский), антропософия (Р. Штайнер), которые признают свободу, саморазвитие и самосовершенствование личности ребенка как ценности высшего порядка.

Проблема свободы учащихся обрела особую актуальность в связи с перестроечными процессами нашего государства в конце 80-х гг. XX в. Так, В.В. Горшкова [2] проследила становление философского представления о свободе (Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, Н.С. Злобин, М.С. Каган, И.Кант, А.Л. Никифоров, С.Л. Рубинштейн, Э.Ю. Соловьев, В. Франкл, Э. Фромм, В.С. Швырев, Ф. Шеллинг), имеющего методологическое значение для понимания педагогического дискурса свободы субъекта, определив свободу как высшую форму развития субъектной направленности личности, высшую ступень самосознания субъекта, делающую его персонально ответственным за выбор перед собой и другими.

О.С. Газман [1] считал, что современное гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его и как существа природного (биологического), и как социального (культурного), и как экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособность – способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но, преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор.

По мнению О.С. Газмана, педагогика свободы рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности; педагогика свободы изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную «самость», не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность, что снимает для нее проблему «человека как объекта воспитания» (социализация) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности). Проблема образования личности, иначе говоря, выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Аксиоматично, что мера свободы определяется мерой независимости человека от внешних условий. В этом контексте понятие «свобода ребенка», по мнению О.С. Газмана, звучит парадоксально: детство, отрочество по определению – возраст зависимости от взрослых (питание, тепло, безопасность, ориентировка в мире и др.); следовательно, взросление есть движение от зависимости к независимости, т.е. это борьба за свободу. Взрослые дают ребенку духовные и физические силы для самостояния, но они же и сопротивляются стремлению детей к свободе. Зона ближайшего развития ребенка в этой логике – зона его свободы.

В «Новых ценностях образования» [5, 83-85] свобода определяется как возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Внутренне свободный человек обладает автономностью, независимостью от влияния внешней среды и обстоятельств. Он самостоятелен и суверенен в выборе им целей и средств деятельности и ответственен за принятые решения. Ограничения свободы, идущие от общества и природы (как необходимости), детерминируют жизнедеятельность свободного человека в той мере, в какой он добровольно принимает эти ограничения, формируя их как закон в себе (по мысли Канта) или как (по мнению Маслоу) свободу внутренних границ.

Альтернативой свободы выступают или внешние факторы: авторитаризм, насилие, принуждение – или внутренние особенности: безволие, бесцельность, своенравие. В обществе человек свободен постольку и до тех пор, пока его свобода не ограничивает свободу других людей. Юридические и моральные нормы как регуляторы отношений между людьми выполняют гуманную функцию, если обеспечивают свободу личности.

Свобода – это активность личности на основе изъятия своей воли, ограничения которой принимаются каждым индивидом на основе этических принципов и категорического императива (Кант). Современные экзистенциалистские теории исходят из того, что человек изначально свободен, его духовная автономная самость детерминирует акты жизненного выбора, поэтому параметры его жизни (качественно и количественно) зависят от него самого. Духовное в человеке – есть его свобода, она – не приобретенное свойство, а изначальная «субстанция» его жизни.

Таким образом, можно констатировать, что свобода личности начинает выступать как приоритетная ценность ее социального развития. Насколько успешно школьной практике удастся выполнить социальный заказ на развитие личностной свободы учащихся?

Проведенные исследования показывают, что развитие личностной свободы школьников происходит чаще всего стихийно. Такие важные структурные элементы свободной учебной деятельности, как целеполагание, планирование, рефлексия, самооценка, практически полностью монополизируются учителем. По данным педагогических исследований (В.В. Зайцев, М.В. Ларина и др.) лишь в 15-30% случаев учитель привлекает учащихся к совместной постановке целей учебной деятельности, и в 2-3% – к самостоятельному проектированию ими учебных целей. Такие низкие показатели связаны, прежде всего, с неготовностью учителей вести целенаправленную работу по развитию личностной свободы школьников. Проведенные исследования также показывают, что 18% учителей негативно относятся к свободе как образовательной ценности, и более 63% учителей, признавая необходимость работы в данном направлении, не осуществляют ее, ссылаясь на отсутствие соответствующих рекомендаций в методической литературе.

Сами учащиеся также не готовы к проявлению собственного потенциала личностной свободы. Так, опытно-экспериментальная работа Н. Сергеева по включению старших школьников в ситуации свободного выбора показала, что около половины учащихся так или иначе стремятся уйти от самостоятельного принятия решения, переложить ответственность за его результаты на учителя или на других участников учебного процесса. Около 20% учащихся в ситуациях свободного выбора так и не принимают решений («пусть будет, что будет»).

Несомненно, значимой и признанной педагогическим сообществом является концепция построения образования в начальной школе на основе принципа свободы В.В. Зайцева [3], в которой личностная свобода выступает, с одной стороны, как одна из приоритетных целей, а с другой – как эффективный механизм, обеспечивающий полноценное личностное развитие младших школьников. Основной заслугой автора можно считать введение в учебный план образовательной области, которая получила название «Опыт свободной деятельности». Образовательная область «Опыт свободной деятельности» направлена на освоение младшими школь-

никами опыта: свободной самостоятельной деятельности, ориентированной на развитие способности к автономному поведению (ориентационно-аналитические умения, способности к целеполаганию, к планированию деятельности, умение самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей, способность к рефлексии и оценке и т.д.); свободной совместной деятельности, направленной на развитие способности к межсубъектному взаимодействию (опыт по согласованию целей совместной деятельности, умение планировать деятельность, распределять функции между участниками, способность к совместному поиску компромиссных вариантов решения, умение находить способы разрешения возможных расхождений и конфликтных ситуаций и т.д.).

При разработке процессуальной стороны обучения автор опирался на построение системы моделей учебных ситуаций, каждая из которых отражает специфику определенных компонентов свободы и включает пять блоков: ориентационно-аналитический, прогностически-целевой, программно-планирующий, деятельностно-реализующий, рефлексивно-оценочный [3].

Многие школы, ставшие экспериментальными площадками реально обеспечивают индивидуальное и свободное развитие учащихся. В них сформированы педагогические сообщества инновационного типа, обеспечиваются основные принципы свободного образования на основе свободного выбора ребенком собственного образовательного маршрута (московская Школа самоопределения, парковые модели О.М. Леонтьевой, А.М. Гольдина, модель вероятностного образования А.М. Лобка и другие).

Как показал опыт В.В. Зайцева, ситуации свободного выбора не заменяют, а удачно дополняют традиционные формы организации учебного предмета и способствуют развитию у учащихся таких важных умений как целеполагание, контроль и оценка результатов собственной учебной деятельности. Развивается также и социально-личностный компонент свободы (способность учащихся взаимодействовать со сверстниками) в ходе совместной (коллективно-распределенной) деятельности.

В настоящее время постановка проблемы свободы как педагогической и психологической по своему содержанию, определение психологических и педагогических оснований ее понимания и изучения являются актуальными задачами не только по причине ее исторической реабилитации, но и для реализации гуманистической цели – психологическое и педагогическое понимание свободы будет иметь теоретическое и практическое значение для развития свободы как ценности и необходимого условия личностного роста.

Как отмечает Е.И. Кузьмина, [4] существует прямая зависимость между развитием интеллектуальных способностей и свободой человека: чем выше интеллект, тем больше возможностей быть независимым за счет расширения внутренней (духовной) свободы, выработки баланса внутренней и внешней свободы в условиях понимания реального сокращения внешней (регламентированной в социуме) свободы. В сфере образования, по мнению Е.И. Кузьминой, эта закономерность выступает определяющей в поиске методов развития мышления и свободы: постановка проблемных ситуаций как предметного, так и экзистенциального порядка является одним из эффективных методов, развивающих интеллектуальные способности и свободу человека. Кроме того, содержание и понимание свободы меняется и зависит от возрастных этапов развития человека.

Несомненно, значимо утверждение Е.И. Кузьминой о существовании сензитивных возрастных этапов в развитии свободы человека, из чего следует, что определение содержания и оптимума свободы, предоставляемой ребенку в том или ином возрасте, выступает общей задачей психологии и педагогики в сфере образования и воспитания. В целом, необходимо отметить, что анализ содержания философских, психологических и педагогических определений, более или менее развернутых картин феноменологических проявлений и попыток тео-

речического осмысления свободы, ее сущность к настоящему времени остается еще во многом непознанной, а также не выработано единой дефиниции свободы.

Вышеизложенное позволяет отметить, что все ученые связывают развитие свободы человека с его возрастными этапами как движение от несвободы (зависимости) к свободе (независимости). Основным условием осуществления человеком собственной свободы является образование, а основной задачей нравственного воспитания – воспитание к свободе (свободоспособности) личности.

В целом следует отметить, что в аксиологическом поле отечественной педагогики категория «свободы» заняла значимое место. В настоящее время имеют тенденции развития возможности предоставления свободного выбора и свободы творчества учащимся в практике обучения и воспитания: в целеполагании (ориентация на развитие творческой индивидуальности личности ребенка); в содержании – ориентация на выбор учебных предметов или беспредметное обучение, отказ от учебников; в методах обучения – опора на ребенка как субъекта познавательной деятельности; в формах организации обучения – сочетание индивидуальных и групповых; в оценивании результатов деятельности – самоанализ, самооценка, безотметочное обучение. Наблюдается дальнейшая адаптация опыта зарубежной педагогики (Монтессори-педагогика, Вальдорфская педагогика и др.), «психологизация» феномена свободы.

Список литературы

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. / Новые ценности образования. Вып. №6. – М., 1996. – С. 10 – 38.
2. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. – СПб., 2001.
3. Зайцев В.В. Концепция построения образования в начальной школе на основе принципа свободы / Magister.2000.– №1.– С. 58-68.
4. Кузьмина Е.И. Психология свободы. – М., 1994.
5. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Никитина, г. Ставрополь

Начального звена школы как неотъемлемого этапа образования личности касаются все мировые тенденции и инновации, в том числе и информатизация. В условиях становления информационного общества важными умениями учащихся являются: умения познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, принятие нестандартных решений в проблемных ситуациях); умения практической деятельности (умения наблюдать, рефлексировать, моделировать); умения владения информационными технологиями (информационная культура). Несмотря на осознание значимости проблемы формирования информационной культуры и отражение ее в достаточно большом числе публикаций, на сегодняшний день не выработано единого определения понятия «информационная культура».

В.А. Каймин [3] считает, что человек обладает информационной культурой, если он умеет четко ставить задачи, составлять планы их решения и записывать их в форме, понятной ЭВМ; умеет выделять данные для решения задач и анализировать получаемые результаты. Данное определение довольно узко, поскольку отражает лишь практическую сторону информационной деятельности человека.

К.К. Колин [5] утверждает: «...современная информационная культура не должна сводиться лишь к наличию у людей умений использования вычислительной техники и телекоммуникацион-

ных систем, а должна включать в себя и их готовность воспринимать новую информацию, и владение основными международными языками, и умение общаться с другими людьми». Автор данного определения рассматривает коммуникативный аспект информационной деятельности.

По мнению Е.Г. Изаровой, информационная культура личности – это «система представлений об информационной картине мира, умений в области информационно-коммуникационных технологий и знаний правовых и морально-этических норм поведения в информационном пространстве» [2]. В данном определении отражаются как знания и умения в области информационно-коммуникационных технологий, так и нормы поведения человека в информационном обществе. Однако в нем не раскрываются мотивационный и рефлексивный аспекты информационной деятельности, которые, с нашей точки зрения, являются существенными.

Таким образом, все приведенные дефиниции указывают на те или иные характеристики информационной культуры личности. Вместе с тем, анализируя каждое определение, мы столкнулись с необходимостью его дополнения.

Уточнение дефиниции Е.Г. Изаровой (наиболее близкой нашей точки зрения) позволяет сформулировать определение понятия «информационная культура», используемое в рамках нашего исследования. Информационная культура – это часть общей культуры человека, включающая систему представлений об информационной картине мира, умений в области информационно-коммуникационных технологий и потребностей в их использовании, знаний правовых и морально-этических норм поведения в информационном пространстве, а также наличие развитой информационной рефлексии.

Вопрос о структурных компонентах информационной структуры, как и вопрос об определении сущности этого понятия, рассматривается учеными по-разному.

Так, информационная культура, по мнению И.И. Гендиной [1], включает следующие компоненты: культуру поиска информации; культуру потребления информации; культуру передачи информации.

В.С. Тоискин и В.В. Красильников [6] выделяют иные компоненты информационной культуры: коммуникативно-этический; познавательный-интеллектуальный; прогностический; прикладной; эргономический.

Е.Г. Изаровой [2] выявлены три составляющие информационной культуры: мировоззренческая; технологическая; этико-правовая.

Выделенные компоненты, на наш взгляд, не раскрывают всего объема понятия «информационная культура».

Для формирования здоровой, интеллектуально развитой личности, способной справиться с огромными психическими и физическими нагрузками, учителю необходимо иметь более полное знание о ребенке и способах работы с ним. Отдельные науки – психология, физиология, педиатрия, педагогика – подходят к изучению ребенка со своих позиций. Однако не интегрированные в единое целое фрагменты знаний трудно использовать в решении сложных задач обучения и воспитания личности. В связи с этим, педологическое направление, делавшее попытку исследовать человека целостно, получило активное развитие в первые десятилетия XX века в виде педологии, а затем в конце XX и начале XXI века в возрождающейся педагогической антропологии.

Согласно антропологическому подходу, в процессе формирования информационной культуры младших школьников мы опирались на знания различных наук: психологии, педагогики, информатики (теоретической, социальной и прикладной). На основе интеграции научных знаний и уточненного нами определения информационной культуры выделены ее основные структурные компоненты: мотивационно-ценностный; когнитивный; операционный; рефлексивный; творческий. Определим содержательное наполнение названных компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент. Информационный мир принял многие черты традиционного человеческого общества, в том числе эксплуатацию, преступность, насилие и т.д. Влияние негативных факторов глобальной информатизации усиливают следующие обстоятельства: легкость включения в информационный социум (в том числе асоциальных элементов); анонимность членов информационного общества; сложность не только раскрытия, но и установления факта информационного преступления.

Указанные особенности взаимодействия членов современного информационного общества приводят к осознанию необходимости организации специального информационно-этического образования – познания этических аспектов информационной деятельности, которое необходимо осуществлять уже в начальной школе: важно воспитать позитивное восприятие младшими школьниками компьютерных технологий как помощника в учебе, как инструмента творчества, самовыражения и развития.

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент информационной культуры личности представляет собой систему личностно значимых стремлений, убеждений, взглядов, идеалов, верований в области информационных процессов и отношений: стремление человека повысить свой общекультурный и общеобразовательный кругозор; потребность и интерес к получению знаний в области технических, программных средств и информации; потребность в использовании информационных технологий для решения личностно и общественно значимых задач; и т.д.

Когнитивный компонент информационной культуры личности предполагает: наличие системы знаний (представлений, понятий, фактов, законов) об информации, информационных процессах, информационной среде и возможностях ИКТ в удовлетворении учебно-познавательных и общекультурных запросов и потребностей; представление о способах поиска, обработки, хранения и передачи информации с помощью компьютера.

Операционный компонент информационной культуры личности определяет систему информационных умений и навыков, связанных с действиями человека в области организации разнообразных видов информационной деятельности: умение создавать физиологически обоснованные и комфортные условия осуществления информационной деятельности; умение формулировать цели и задачи информационной деятельности; умение работать с компьютером (подготовить к работе, запустить, остановить), а также навыки работы с компьютерными программами; умение критически оценивать полученную информацию с точки зрения ее достоверности, точности и достаточности для решения информационной задачи; умение оценить информационную безопасность осуществляемой деятельности.

Рефлексивный компонент позволяет выявить и преодолеть противоречия, возникающие в жизни человека между знанием и поведением, возможным и действительным, желаемым и должным. Рефлексивный компонент информационной культуры личности включает: способность человека осознать цель и определить поля своих возможностей в области осуществления информационной деятельности; предвидение человеком возможных последствий информационной деятельности, осознание ответственности за эти действия; осознание человеком тех внутренних изменений, которые происходят в процессе овладения информационной культурой.

Развитая рефлексия позволяет достичь изменений в других составляющих информационной культуры (выявить новые способы решения информационных задач, активизировать процесс образования ценностных отношений, ориентаций и т.д.).

Творческий компонент. Информационное творчество, по С.Д. Каракозову [4], имеет множество граней: «от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности задуматься над новой для себя проблемой в различных информационных ситуациях». Объектом

информационного творчества могут выступать идеи, образы, символы и понятия, ценности и убеждения, поступки и отношения.

Творческий компонент информационной культуры личности характеризуется следующими составляющими: принятием ценности творчества во всех его проявлениях; использованием в самостоятельной деятельности универсальных технологий (традиционных и электронных) поиска, обработки, представления, хранения и передачи информации; умением самостоятельно ставить и решать информационные творческие задачи, основанные на нетиповых алгоритмах; творческим использованием информационного опыта других.

Таким образом, рассмотрение проблемы формирования информационной культуры младших школьников с точки зрения антропологического подхода как интеграции различных наук позволяет выделить пять ее основных компонентов. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены – исключение какого-либо компонента ведет к нарушению целостности всей структуры информационной культуры личности.

Список литературы

1. Гендина Н.И. Информационная культура в структуре новой парадигмы образования // Информационная культура специалиста: Междунар. научн. конф. Краснодар – Новороссийск, 23 – 25 сент. 1993 г – Краснодар, 1993. – С. 167 – 170.
2. Изарова Е.Г. Генезис понятия «информационная культура» // Философия и наука: Материалы второй межвузовской науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей, Екатеринбург, 22 апр. 2003 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С.47 – 50.
3. Каймин В.А. Как все начиналось // Информатика и образование. – 1995. – №3. – С.74 – 10.
4. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – №2. – С. 41 – 55.
5. Колин К.К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2002. – №8. – С.3 – 9.
6. Красильников В.В., Тоискин В.С. Информатизация общества и образования. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2006. – 97 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ

О.С. Прилепских, г. Ставрополь

Развитие общества продуцирует возникновение, содержательное оформление, технологическое обеспечение и динамику педагогической профессии, нацеленной на формирование личности современного человека как активного субъекта жизнедеятельности, что предполагает поиск эффективных технологий педагогического воздействия. Современная образовательная ситуация характеризуется открытостью психологической теории и практики, общей психологизацией педагогической реальности, расширением субъектной представленности учителя и ученика в педагогическом взаимодействии. Закономерно возникает ряд психологических исследований, рассматривающих проблемы специфики педагогической деятельности в современных условиях, отдельные вопросы психологической компетентности учителя (А.Д. Алферов, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, Л.А. Ретуш, Г.С. Сухобская), различные аспекты профессиональной психологической подготовки специалистов в педагогическом вузе (Е.И. Исаев, А.В. Петровский, А.И. Щербаков).

Традиционно под психологической компетентностью понимается совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффек-

тивность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем.

На современном этапе развития науки изучены отдельные компоненты психологической компетентности учителя: профессиональное самосознание (Д.В. Розин), эффективные стили деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) и педагогического общения (С.А. Шеин, С.Л. Брэдченко, Г.А. Ковалев), психологические умения, коммуникативная компетентность (Ю.М. Жуков, Л.А. Летровская), профессионально-значимые личностные качества (Ф.М. Гоноболин, И.М. Юсупов). Эмпирически подтверждена зависимость успешности педагогической деятельности от уровня овладения учителем психологической информацией и способами ее использования в практике профессионального поведения.

В работах психологов (Ю.И. Емельянова, Л.С. Колмогоровой, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, М.А. Холодной и др.) рассматривается следующая структура психолого-педагогической компетентности: компетентность в общении как способность общаться; интеллектуальная компетентность как особый тип организации знаний; социально-психологическая компетентность, проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной, исследовательской, экспериментальной и т.д.).

По мнению А.К. Марковой и Н.В. Кузьминой, психологическая компетентность зависит от личности учителя, его личностных качеств. Личностно-деловые качества учителя сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога. М.И. Лукьянова определяет как важные, необходимые в педагогической деятельности, следующие личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [1].

Важным моментом являются знания, которыми должен обладать преподаватель, компетентный в области психолого-педагогических наук, умеющий использовать эти знания в практической деятельности.

Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессионального становления вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, социально-психологическими и объектными реальностями, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как: учитель – ученик, учитель – расширенный субъект образования, учитель – учебный предмет, учитель – образ идеального профессионала, учитель – образ «Я-профессионал». Успешность педагогической деятельности в целом обеспечивается эффективностью выделенных типов взаимодействия. Неоптимальное осуществление одного из них приводит к возникновению профессиональных деформаций личностного и поведенческого уровня, снижению эффективности образования, блокированию конструктивного личностного и профессионального развития.

Проблема развития профессиональной психологической компетентности педагога в процессе обучения в вузе является на современном этапе одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих дальнейшего осмысления ряда психологических феноменов, составляющих ее содержание, и эмпирического исследования эффективности вариативных программ перестройки вузовского образования. Сензитивным периодом формирования базовых составляющих профессиональной психологической компетентности является период вузовского обучения.

Таким образом, психолого-педагогическая подготовленность позволяет педагогу быть более компетентным (грамотным, умелым) в осуществлении профессиональной деятельности, в области построения человеческих отношений (умение грамотно управлять деятельностью обучаемых и формировать их учебную мотивацию, умение находить оптимальные пути передачи знаний, формирование ценностных, общественно-значимых личностных установок будущих профессионалов), в осуществлении планов самосовершенствования. Для формирования данных качеств преподавателю необходимо постоянно совершенствовать свою личность, свои знания и умения в области психолого-педагогических дисциплин и трансформировать их в профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА «Я» НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Ю.Г. Пянзина, г. Ставрополь

Сегодня, как и вчера, трудно найти более мощного социокультурного деятеля, возвышающего все сферы общественной жизни, чем педагог с его живым участием в становлении личности и её культуры. Педагогическая практика свидетельствует, что школьник, студент, любой учащийся воспринимает педагога в первую очередь как личность. Система знаний, которую формирует он, её воспитательные возможности воспринимаются учащимися в преломлении индивидуальности педагога, как что-то персональное, идущее от человека к человеку. Именно это имеет особый смысл и значимость.

В поисках определения базовых характеристик личности педагога в философско-педагогической литературе называют понятия «педагогическое мастерство», «педагогические способности», «педагогический потенциал». Раскрывая содержание последнего, называют такие потенциалы, как квалификационный (профессиональные знания и умения); психофизиологический (работоспособность и организация своего педагогического труда); образовательный (интеллектуальные способности); творческий (способности увидеть новое, создать новое); коммуникативный (способность к сотрудничеству и взаимодействию); нравственный (ценностно-мотивационные способности). В единстве эти потенциалы образуют систему, где интегрирующим, синтезирующим элементом является *гуманистическая направленность личности педагога*.

Проблеме усвоения личностью общественных нормативов, системы социальных ценностей, формированию ее ценностных ориентаций отводится основное место в социальном воспитании, поскольку ценностные ориентации являются глобальной психологической характеристикой личности и определяют структуру мотивационной сферы человека. Они проявляются в определенной направленности сознания и поведения, являются их ориентиром. По мнению В.С. Мухиной, формирование ценностных ориентаций личности зависит от общих закономерностей социального развития.

По мнению В.В. Водзинской (1968), ценностная ориентация есть, с одной стороны, конкретные проявления отношения личности к фактам действительности, а с другой – система фиксированных установок, регулирующих поведение в каждый данный отрезок времени.

Под ценностными ориентациями А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов понимают установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь

жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. Это тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства и с точки зрения которой решаются многие жизненные ситуации [1, 5].

Ценностные ориентации включают элементы мировоззрения, идеалы, характеризующие социальную зрелость человека. Человеку обязательно надо сопоставлять, сравнивать, оценивать объекты и явления общественной жизни по нормам, правилам и законам, принятым в этом обществе в процессе своего отношения к ценностям.

Формирование ценностных ориентаций личности педагога – длительный и сложный процесс. На него оказывают влияние социальная обстановка в мире, стране, регионе, средства массовой информации, ценности малых групп (семья, друзья) и т.д. При этом важная роль в формировании ценностных ориентаций личности педагога отводится образу «Я». В соответствии с современным психологическим знанием быть личностью – значит быть субъектом самого себя, своего существования в мире, носителем идеи «Я».

«Я» – понятие, выражающее результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющее ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой – как в отношении прошлого, так и настоящего и будущего. Образ «Я» облегчает человеку ориентацию в системе социальных норм, правил, обычаев, которые усваиваются индивидом.

Проблема образа «Я» достаточно широко освещена в работах Н.Н. Авдеевой, Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.В. Столина, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна и многих других. Образ «Я» представлен в работах ученых как сложная система компонентов, функционирующих в динамическом единстве. Данная проблема изучалась с различных точек зрения: как система представлений о себе, как духовный центр человека, как интегральное образование личности, как творческая сторона личности и др. Ученые также искали механизмы создания собственного образа «Я». Такими механизмами выступают идентификация, активность, ситуативность, самооценка, самосознание и др. (Л.В. Грабаровская, 1998).

Проведенный анализ показал, что термины образ «Я», «Я концепция», самооценка часто рассматриваются как тождественные и взаимозменяемые. Все они входят в понятие системы «Я» и являются ее составной частью. Чаще всего в структуру системы «Я» включают: физическое «Я» – отношение человека к собственному телу, восприятие тела – образ тела; когнитивное «Я» – то, каким человек видит и представляет себе самого себя, т.е. образ «Я»; социальное «Я» – то, каким человек представляет себя перед другими, ему кажется, видят его другие. Таким образом, образ «Я» – опосредованное отношение личности к себе в форме образной представленности. Образ «Я» личности – это ее внутреннее самоопределение через отношение к ценностным ориентациям.

У каждого педагога есть свой образ «Я», который складывается в процессе деятельности и общения, обеспечивая педагогу единство и тождественность самого себя в калейдоскопе меняющихся событий. Сложить о самом себе единое непротиворечивое представление сложно. Педагог получает информацию о себе из разных источников: мнения других людей (сотрудники, ученики), которые, конечно же, пристрастны, свое собственное представление как результат опыта, успешного или неудачного, сравнение с другими людьми или некими эталонами.

Развитие личности педагога предполагает создание более или менее достоверного образа самого себя. Известно, что с возрастом адекватность самооценки повышается. При этом сказывается жизненный опыт, умственное развитие и уточнение уровня притязаний, приведение его в соответствие с реальностью. Но тенденция не является линейной и обязательной. То есть, образ «Я» характеризуется не только своим содержанием, но и степенью достоверности.

Таким образом, образ «Я» влияет на формирования ценностных ориентаций личности педагога, а следовательно и на организацию процессов осознания и принятия педагогом системы существующих в обществе и образовании ценностей.

Список литературы

1. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ВЫРАВНИВАНИЯ СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЗ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ

Н.Б. Ромаева, Р.Р. Магомедов, г. Ставрополь

Предшкольное образование в настоящее время не носит обязательного характера и может быть рекомендовано как эффективный способ выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс начальной школы. В рамках приоритетного национального проекта «Образование» предусмотрено к 2012 году обеспечение каждому ребенку до поступления в первый класс возможности освоить программы дошкольного образования. Также к 2012 году для расширения охвата разнообразными услугами дошкольного образования планируется привлечение организаций разных форм собственности.

Вышеизложенное позволяет считать проблему выравнивания стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения актуальной и требующей активной научно-практической деятельности в этом направлении. Напомним, что в настоящее время в образовательной практике реализуются три основные модели обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп населения.

1. Модель, реализуемая в группах полного дня для детей дошкольного возраста (модель №1). Данная модель характеризуется тем, что организация образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста осуществляется в условиях полного дня в дошкольных образовательных учреждениях и образовательных учреждениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста (комплекс детский сад-школа), учреждениях общего образования, учреждениях дополнительного образования детей, в которых созданы соответствующие условия.

2. Модель, реализуемая в группах кратковременного пребывания детей (модель №2). Модель № 2 характеризуется тем, что организация образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста осуществляется в условиях их кратковременного пребывания (в течение 3-5 часов от 3 до 5 раз в неделю) на базе образовательных учреждений разных типов, учреждений культуры и родительских сообществ.

3. Модель, реализуемая в условиях семейного воспитания (модель №3), характеризуется тем, что дошкольное образование организуется в форме собственно семейного образования, осуществляемого родителями, а также в форме гувернерства.

На базе Ставропольского государственного педагогического института в рамках лаборатории «Антропология детства» создан ВНИК «Психолого-педагогическое сопровождение реализации моделей выравнивания стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения», и в течение ряда лет (с 2006 г.)

работает экспериментальная площадка (Центр дошкольной подготовки) для апробации модели дошкольного образования детей в группе кратковременного пребывания. Разработана и успешно реализуется программа «Скоро в школу», интегрирующая такие блоки подготовки, как «Познаем грамоту, развиваем речь», «Познаем окружающий мир», «Познаем числа и знаки». Также проводятся занятия с внедрением физкультурно-оздоровительных минуток, игр и гимнастических упражнений в процессе занятий. Введено изучение иностранного (английского) языка для детей с нормальным речевым развитием по программе «Обучение иноязычному общению детей старшего дошкольного возраста», рассчитанной на детей 6 лет, начинающих изучать английский язык в качестве первого иностранного языка. Данная программа предполагает преемственность с программой по английскому языку для начальной школы. Экспериментальный курс рассчитан на 2 занятия в неделю продолжительностью 30 минут (60 занятий в год) и призван использовать возможности раннего возраста, наиболее благоприятного для восприятия иностранного языка. Занятия проводятся с привлечением студентов старших курсов психолого-педагогического факультета отделения «Начальное образование».

В группе дошкольного образования особое место занимает воспитательная работа, ориентированная на социальное развитие детей. Дети принимают участие в празднике «Масленица»; организуются детские утренники, посвященные «Дню защитника Отечества» и «Международному женскому дню – 8 марта», в которых активное участие принимают родители детей. В 2010 учебном году прошел уже третий выпуск детей группы дошкольного образования.

В 2010 году продолжилась апробация авторской программы дошкольного образования «Старт» на базе начальной школы в филиале СГПИ г. Железноводск. Цель программы – развитие личности каждого ребенка, формирование его готовности к систематическому обучению, в первую очередь, формирование универсальных учебных действий; преодоление факторов дезадаптации за счет выравнивания стартовых возможностей каждого ребенка. Особое внимание уделяется развитию тех качеств личности, психических процессов, видов деятельности, которые определяют становление устойчивых познавательных интересов детей и успешное обучение их в школе. В результате программа построена не по областям знаний (как это сделано в существующих уже программах), а в соответствии с логикой психического развития старших дошкольников: мышления, воображения, внимания, речи.

Данная программа состоит из пяти разделов, отражающих основные линии развития ребенка в процессе обучения: «Математический калейдоскоп»; «Интегрированный курс ознакомления с окружающим миром и письмо»; «Вводный курс русского языка»; «Развивающий тренинг-игра»; «Музыкально-ритмическая гимнастика». Занятия ведутся в группах кратковременного пребывания (55 детей).

Также в 2010 г. продолжала работу краевая экспериментальная площадка «Внедрение моделей дошкольного образования на базе дошкольного образовательного учреждения в условиях малого города» на базе Центра развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

В ходе эксперимента отрабатывается сочетание различных моделей дошкольного образования на базе ДОУ: группы полного дня как традиционной модели (68 детей), группы кратковременного пребывания (25 детей), функционирующей на базе ДОУ с 2008 года; модели семейного образования (4 ребенка) под патронажем воспитателей ДОУ для детей с особыми потребностями, нуждающимися в индивидуальной работе. Следует отметить, что реализация последней модели пока еще не имеет достаточной нормативно-правовой базы и адаптации образовательных программ.

Для студентов психолого-педагогического факультета введен авторский спецкурс проф. Н.Б. Ромаевой «Организация дошкольного образования», в котором изучаются как теорети-

ческие основы деятельности групп дошкольного образования, так и опыт работы ВНИКа. Цель изучения дисциплины – развитие профессиональной компетентности студентов в области организации дошкольного образования. При этом решаются задачи: совершенствование профессиональной и методической подготовки студентов с учетом особенностей реализации моделей дошкольного образования; изучение дидактических принципов и психологических основ системы дошкольного образования; овладение современными технологиями, методами, средствами, формами организации дошкольной подготовки детей с сохраненным и отклоняющимся развитием. Большая часть учебного времени выделяется на различные виды практических занятий (игровые технологии; проблемные дискуссии; занятия с технологическими картами заданий для студентов; разработка и защита авторских мини-проектов организации дошкольного образования, психологические тренинги и др.), предусматривается посещение занятий в группах дошкольной подготовки, анализ конкретных педагогических ситуаций, просмотр видеоматериалов. Периодически проводятся мастер-классы на базе Центра дошкольной подготовки СГПИ с целью изучения основ экспериментальной работы.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение реализации моделей выравнивания стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения в рамках лаборатории «Антропология детства» носит интегрированный характер, объединяя работу с детьми в различных моделях дошкольного образования, повышение квалификации учителей начальной школы и воспитателей, обучение студентов основам организации деятельности различных моделей дошкольного образования.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Роткина И.М., г. Пятигорск

Современное российское общество находится на сложном и противоречивом этапе развития. Происходит трансформация не только политического, административного и экономического устройства, но и духовных основ общества.

Каждый регион имеет свою неповторимую мультикультурную и межкультурную среду. Анализ основных особенностей межэтнического взаимодействия на Северном Кавказе в целом показывает, что в регионе существуют основы для конфессиональной толерантности в виде близости культурных традиций населяющих её народов, развитости культурных механизмов регулирующих конфликты, межэтнической комплементарности.

Исследование феномена конфессиональной толерантности в духовном мире личности, межличностных и социокультурных отношениях требует уточнение содержания самого понятия.

Стремление дать развёрнутые дефиниции религиозной толерантности содержится в трудах М.Б. Хомякова, П. Николсона, Дж. Ньюмена; веротерпимости – у Дж. Локка, Дж. Ст. Милля, Л.Н. Толстого, В.С. Соловьёва, И.С. Аксакова и Н.А. Бердяева.

Бобылева Е.А. определяет этнорелигиозную толерантность как готовность представителей различных национальных и конфессиональных групп к взаимоуважительному диалогу и сотрудничеству в целях утверждения согласия и взаимопонимания. Наряду с этим, Н.Г. Юровских и Ф.Н. Козырев пытаются сделать сравнительный анализ религиозной толерантности и веротерпимости. В результате они лишь частично идентифицируют данные понятия, полагая, что веротерпимость является лишь одной из важнейших сторон религиозной толерантности, обозначающей терпимое отношение к приверженцу другого верования [1].

Ю. Хабермас, рассматривая религиозное происхождение толерантности, дает ему следующее определение: Религиозная толерантность – толерантность к мировым религиям с их миссией спасения, ставшей прообразом толерантности в широком смысле. Религиозная толерантность как непредвзятое отношение к людям иной веры ныне расширилась до толерантного отношения вообще к инакомыслящим [4].

По определению Шавриной О. Г., межконфессиональная толерантность заключается в терпимости к представителям другой веры и предполагает уважение и принятие личности относящейся к иной конфессии.

На основе проведенного анализа нами сформулировано рабочее определение категории «конфессиональная толерантность», специализированное по отношению к системе высшего педагогического образования:

Конфессиональная толерантность – это интегральное качество личности, характеризующееся высоким уровнем знаний о конфессиональной сфере, положительным эмоционально-ценностным отношением к особенностям различных религий, умением конструктивно взаимодействовать с их представителями.

В нашем исследовании мы опирались на классическое положение отечественной науки о том, что формирование качеств личности происходит в результате развития трех основных структурных элементов: интеллектуального, эмоционально-волевого и практического (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

Как показал проведенный анализ, данные компоненты чаще всего используются и для описания структуры толерантности. Расширяя представление о структурных компонентах, с учетом сущности и особенностей конфессиональной толерантности мы выделяем следующие компоненты: когнитивный (умственный, интеллектуальный); мотивационно-ценностный (мотивационный, маотивационно-потребностный); эмоционально-волевой и действенно-практический (поведенческий, действенный).

Каждому из структурных компонентов соответствует свой набор показателей. Степень выраженности каждого из критериев говорит об уровне развития конфессиональной толерантности. На основе изучения сущности и структуры конфессиональной толерантности, а также возрастных особенностей студенческой молодежи и повседневной практики мы выделяем четыре уровня конфессиональной толерантности.

Нулевой (индифферентный) уровень. На индифферентном уровне отсутствует желание приобретения знаний о конфессиональном многообразии мира; фрагментарный характер знаний о религиях; отсутствует ориентация на общечеловеческие ценности; низкий уровень развития эмпатийных способностей. Проявление толерантного отношения не исключается, однако носит случайно-ситуативный характер.

Низкий (ситуативный) уровень. На ситуативном уровне толерантность носит избирательно-ситуативный характер, т.е. проявляется к конкретному человеку в конкретной ситуации; избирательный интерес в овладении знаниями об истории, традициях других религий; спокойная эмоциональная реакция на представителей других религий. При осознании важности конфессиональной толерантности и наличие установки возможно систематическое ее проявление.

Средний (деятельностный) уровень. Показателем этого уровня является наличие мотивации для проявления толерантности. Ярко выражен познавательный интерес к истории, культуре, традициям других религий, понимание важности и значение толерантности в общении с представителями разных религий. На практике отмечается преобладание толерантного поведения.

Высший (аксиологический) уровень. Признание толерантности как высшей ценности; проявление интереса к изучению религий; активная деятельность по сохранению и развитию куль-

турной целостности и уникальности каждой религии; популяризация идей толерантности и гуманизма, просветительская деятельность по противостоянию нетерпимости и враждебности.

В педагогике толерантность рассматривается как одна из целей процесса воспитания и как средство достижения воспитательных и образовательных задач, т. е. как требование к деятельности и личности педагога.

Вислова А.В. в статье «Формирование толерантной личности – стратегическая задача образования» обосновывает первостепенное место образовательной среды в формировании толерантной личности [2].

Безусловно, в условиях поликультурной образовательной среды особую актуальность приобретает проблема формирования конфессиональной толерантности. Близость территории Ставропольского края с территориями Дагестана, Северной Осетии, Чечни, Ингушетии, Кабардино-Балкарии практически всегда обуславливала приток студентов различных религий в профессиональные образовательные учреждения.

В 2010-2011 учебном году в филиале ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске было проведено анкетирование студентов на предмет их отношения к религии. Анализ полученных данных показал следующее распределение респондентов: 86% – верующих и 2% – воцерковленных, 8% – колеблющихся и 4% – неверующих и атеистов. Из верующих 61% приверженцы православной религии, 30% – ислама и по 1% и 2% – католицизма, протестантизма, буддизма и иудаизма соответственно.

Полученные данные подтвердили идею необходимости этнизации содержания современного образования. Анализ содержания учебных планов и программ показал, что вариативная часть (национально-региональный компонент) разрабатывается без учёта конкретного социально-культурного пространства, этнического и религиозного состава региона.

Для выполнения указанных задач, по мнению Пугачевой Е.А., требуется обращение серьезного внимания на среду образовательного учреждения (в нашем случае – вуза), чтобы она стала местом возможной культурной дискуссии, позволила студентам пережить личностные различия, научиться решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога, сотрудничества и компромиссов, сформировать систему ценностей, связанных с реальностью модели мира; дать представления о смысле существования человека, важнейших жизненных проблемах человека и человечества в целом, сформировать личностные качества, необходимые человеку при его интеграции в иную культуру; навыки толерантного поведения в мультикультурном обществе [3].

Эти положения обозначили необходимость введения специального предмета в психолого-педагогическом цикле учебных дисциплин в рамках регионального компонента профессиональной подготовки педагогической направленности – курса «Технологии воспитания конфессиональной толерантности». Данный элективный курс демонстрирует и объясняет специфику религиозных различий. Изучение неповторимой сущности самых разнообразных религий и понимание того, что их носители не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению конфессиональной толерантности. При этом особое внимание необходимо уделять не только теоретической подготовке, но и практическим контактам между представителями различных вероисповеданий. В связи с этим целесообразными представляются разработка и внедрение в содержание дисциплины современных технологий образования, отражающих групповые дискуссии, семинары-практикумы и другие формы, способствующие формированию специалиста инновационного типа.

Таким образом, изменение содержания психолого-педагогической подготовки современного учителя с целью усиления его духовно-нравственной ориентации, введение специальных курсов по формированию духовной сферы будущего педагога, использование специальных методических приемов

на занятиях по предметам психолого-педагогического цикла составляют основу подготовки конкурентоспособного специалиста, способствуют формированию профессиональной толерантности.

Список литературы

1. Арцыбашев И.Г. Ценностное содержание религиозной толерантности и веротерпимости: российский опыт: автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – М, 2010.
2. Вислова А.Д. Формирование толерантной личности — стратегическая задача образования // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 4. – С. 152 – 162.
3. Пугачева Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза : автореф.дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Нижний Новгород, 2008.
4. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий / Ю. Хабермас / Социологические исследования. – 2006. – № 1. – С. 45-53.

КАТЕГОРИЯ «ОТНОШЕНИЕ» КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ В ПСИХОЛОГИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Ф.О. Семенова, Р.А. Нагаева, г. Карачаевск

В научную терминологию категория «отношение» впервые была введена Аристотелем, который понимал под ним «способ бытия и познания». Однако если в философии речь идет преимущественно об отношениях предметов и явлений, т.е. объект-объектных отношениях, то в психологии понятие «отношение» определяется как психологическая связь человека с окружающим его миром вещей и людей. Предметом изучения психологии является субъект-субъектные отношения или отношения человека к другим людям (межличностные отношения) и к самому себе (самоотношения) [4, 56].

Данные термины используют также для обозначения разных этапов динамики отношений. На этапе зарождения отношение представляет собой индивидуальный феномен, характеризующийся направленностью от субъекта отношения к объекту отношения; по мере развития индивидуальное отношение превращается во взаимоотношение [2].

Понятия «отношение» и «взаимоотношение» характеризуют процессы и результаты взаимного восприятия, познания, воздействия, влияния, оценки. К.А. Абульханова-Славская определяет межличностные отношения как идеальный продукт взаимных усилий, подчеркивая личностный аспект проблемы отношений [1].

Во взаимоотношениях каждое конкретное «Я» выступает как объект другого конкретного «Я». Участники взаимодействия необходимо предполагают, имплицитно друг друга. С.Л. Рубинштейн указывает, что «мое отношение» к другому «Я» опосредовано его «отношением ко мне» как к объекту. Отношение к себе опосредовано как отношением к другому, так и отношением другого. Трансцендентальный субъект объективного познания может реально существовать только в виде множества эмпирических субъектов, которые определяются лишь через свои отношения друг к другу. Таким образом, условием существования «Я», по мнению С.Л. Рубинштейна, является отношение к нему другого «Я» [5].

В современной психологической науке выделено и описано около 20 параметров отношений. Все исследователи данной психологической категории выделяют знак отношения, описывающий отношения человека, как лежащие в континууме между негативным и позитивным полюсами, между плюсом и минусом, между стремлением «к» человеку и «от» него (К. Хорни). (У А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева этот параметр выступает как модальность). А.Ф. Лазурский, выделивший его впервые, определяет его как «качественные особенности отношения». Данный параметр, согласно ис-

следованиям, позволяет конкретизировать «позитивные» и «негативные» отношения.); интенсивность отношения – это количественный параметр, который показывает силу проявления отношения; осознанность отношений; дифференцированность отношений [3, 89].

Все вышеперечисленные параметры можно отнести к определенным группам, которые были выделены Т.А. Шкурко.

Первая группа – формально-динамические параметры: знак, интенсивность, направленность и т.п. На основе такого параметра, как знак отношений выделяют позитивные, негативные и безразличные отношения или положительные, отрицательные, нейтральные и амбивалентные отношения (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев и др.).

Вторая группа параметров – это содержательные характеристики отношений, их качество или модальность. На их основе выделяют отношения любви, дружбы, симпатии – антипатии, ненависти и т.п. (Л.Я. Гозман, Н.Н. Обозов, В.В. Столин).

Третья группа – это этические критерии. Сюда относятся отношения кооперации, обмена, объединения личностей. Высший тип отношений – утверждение в другом человечности (К.А. Абульханова-Славская).

Четвертая группа параметров связана с этапами формирования личности. В соответствии с ними выделяют отношения, формирующиеся в период «бессознательного детства», и отношения, складывающиеся в течение сознательной жизни человека (А.Е. Личко).

К пятой группе принадлежат критерии, которые следуют из видов деятельности человека и структуры его личности. В соответствии с ними в психологии зафиксированы предметно-практические отношения, коммуникативные, когнитивные, эмоциональные, волевые, ролевые, правовые, моральные, нравственные, групповые (В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов).

К шестой группе относятся те критерии, которые фиксируют степень близости или дистантности партнеров; валентность, т.е. позитивность/негативность отношений; вид позиции друг к другу в процессе общения; степень самораскрытия и функция отношений.

К седьмой группе критериев принадлежат те, которые указывают на степень конструктивности складывающихся отношений. Соответственно, выделяют конструктивные и деструктивные отношения (Н.Н.Обозов). Деструктивные отношения есть результат дезадаптации личности. Основная функция деструктивных отношений – культивирование, поддержание и удовлетворение аномальных потребностей и личностных черт. Ею обусловлено и число входящих в группу лиц. Обычно оно не превышает размеров малой группы. Взаимная заинтересованность в удовлетворении аномальных потребностей сужает взаимодействие членов группы рамками взаимоотношения. Как правило, в контакт не вовлечена вся структура личности, а лишь те ее стороны, которые связаны с аномальной потребностью.

К восьмой группе относятся критерии взаимности отношений (симметричные – асимметричные) (Р.Ж. Мухамедрахимов), степени их субъектности, «личностности» (отношения персонализации и персонификации (А.Б. Орлов); доминантные, отвергающие, симбиотические отношения (Е.Н. Елизаров)) [6, 86].

Таким образом, в современной психологической литературе категория «отношения» является проблемным полем для многочисленных исследований, которые определяют различные аспекты проявления данного феномена. Межличностное отношение как вид отношений личности, раскрывающийся в отношении к другому, раскрывается через анализ данного понятия.

Список литературы

1. Абульханова-Славская Н.А. Личностный аспект проблемы общения в психологии.– М., 1981.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений.– М., 1987.

3. Глущенко Г.В. Позитивные отношения со сверстниками как фактор личностного развития старших школьников. Дисс... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2001
4. Дмитриева М.А. Формирование ценностного отношения к семье у старших школьников. Дисс... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
6. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / Под ред. В.А. Лабунской. – М., 1999.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАВНИВАНИЯ СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

Л.П. Сечина, Н.А. Николаева, И.М. Сербина, г. Новоалександровск

В рамках реализации национального проекта «Наша новая школа» дошкольные образовательные учреждения работают по выполнению пяти основных направлений. Подводя итоги работы по внедрению концепции модернизации развития образования, можно сказать, что предметом приоритетного внимания является выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и достижение ими необходимого и достаточного уровня подготовки к школе. В качестве ключевого решения рассматривается введение дошкольного образования для детей с 5-лет 6 месяцев до 7 лет, в так называемый сензитивный период, когда дети могут получить определенное развитие, которое невозможно получить в другом возрасте. Если это развитие не будет получено, то в будущем ребенок вряд ли будет успешен в карьере, т.е. речь идет о целесообразности создания условий для массового образования детей старшего дошкольного возраста, ориентированных на формирование успешности ребенка, развитие его индивидуальных способностей.

В госпрограмме «Образование и развитие инновационной экономики» на 2009-2012 г. записано: «Предшкольный этап может стать всеобщим и массовым. В настоящее время президентом Д.А. Медведевым поставлена задача: максимально осуществить охват детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения системой общественного воспитания. Поэтому предшкольная подготовка детей старшего дошкольного возраста – одна из самых актуальных проблем на современном этапе.

Анализ отечественного опыта дошкольного образования позволяет выделить в качестве основной характеристики – подход, ориентированный на системную подготовку детей к школе, которая предполагает непрерывность и преемственность в обучении.

Поскольку дошкольное образование в нашей стране не носит обязательного характера и может быть лишь рекомендовано как эффективный способ «выравнивания» стартовых возможностей будущих первоклассников, предлагается введение различных форм обучения на базе дошкольных учреждений.

Организация дошкольного обучения детей в группе полного рабочего дня строится на основе сотрудничества и взаимодействия детского сада, семьи и школы. Так как дошкольная подготовка рассматривается не как специальное обучение, а как выравнивание стартовых возможностей для дальнейшего обучения в школе детей старшего дошкольного возраста, мы в своей работе опираемся на уже имеющуюся и утвержденную программу для ДОУ Т.Н. Дороновой «Радуга» и программу «Одаренный ребенок» (под редакцией О.Н. Дьяченко). Активно используем инновационные образовательные технологии (проектный метод, моделирование, элементарную исследовательскую деятельность, экспериментирование и др.), тематические

и комплексные занятия (экскурсии и путешествия, игровые комплексы, викторины, занятия в форме знакомых детям игр КВН, «Поле Чудес», «Что? Где? Когда?»). Система таких занятий позволяет строить образовательный процесс по принципу интегративности познавательной деятельности, что представляет более глубокую форму взаимосвязей, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования, помогает выполнить новые требования СанПиНа: избегать перегрузок, сохранив физическое, психическое и социальное здоровье дошкольника перед его поступлением в школу. Помимо занятий, в целях повышения заинтересованности и формирования эмоционально положительного отношения к процессу познания, используем разнообразные формы учебно-игровой деятельности: экскурсии, трудовую деятельность, совместные акции, праздники, фестивали, тематические выставки.

В настоящее время большое внимание уделяется качеству образования как главной задаче образовательной политики на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Одним из показателей повышения качества образования является введение в систему образования платных дополнительных услуг, заказчиками которых являются родители, что дает им возможность выбрать для своих детей ту услугу, которая способствовала бы раскрытию способностей ребенка. Гибкая система дополнительных образовательных услуг в нашем детском саду обеспечивает вариативность образовательной деятельности, соединяет воедино развивающую и воспитательную направленность. Это обеспечивает единство социализации и индивидуализации ребенка, развития его способности самостоятельно решать доступные задачи в процессе жизнедеятельности. В нашей группе организована работа различных кружков: интеллектуальных («Занимательная геометрия и логика», «АБВГДейка», «Шахматы»), художественно-эстетических («Узоры», «Золотой ключик»), физкультурно-оздоровительного («Спортивная гимнастика»).

Таким образом, система формирования единого пространства развития ребенка дошкольного возраста нацелена на обеспечение преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. На ступени «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа» необходимо обеспечить максимально комфортный переход от модели воспитания образования и развития в дошкольном учреждении, к учебной, школьной модели. И здесь важна не столько преемственность знаний, умений и навыков, сколько – методов и приемов работы с детьми.

Группы кратковременного пребывания, с одной стороны, обеспечивают запросы родителей, не имеющих возможности или не стремящихся по каким-либо причинам отдавать ребенка в детский сад на полный день; с другой стороны – призваны обеспечить детям дошкольного возраста необходимые условия для развития и равный старт в школьном образовании, в том числе обеспечивая охват детей школьным образованием. Детский сад «Солнышко» г. Новоалександровска один из первых на территории Новоалександровского района начал эту работу. Основная цель данного обучения – это оказание систематической психолого-педагогической помощи детям, не посещавшим дошкольные учреждения, и методической поддержке их родителей. Прием детей осуществляется по заявлению родителей, медицинскому заключению, с приложением копии свидетельства о рождении ребенка. Между администрацией МДОУ и родителями, законными представителями ребенка, заключается договор. Ведется банк данных о детях, не посещающих дошкольные образовательные учреждения города, осуществляется тесная связь с базовой общеобразовательной школой.

Образовательный процесс в группах кратковременного пребывания организован по «Программе для групп кратковременного пребывания в детском саду: старший дошкольный возраст» (под. Ред. Т.Н. Дороновой, Н. Коротковой) и строится на основе ведущего вида деятельности – игры с учетом способностей, возможностей и интересов каждого ребенка. Реализуются разные фор-

мы индивидуальной и совместной деятельности как взрослого с детьми, так и самих детей. В основе обучения лежит разнообразная деятельность ребенка: продуктивная (лепка, рисование), познавательно-исследовательская (экспериментирование с реальными и символическими объектами), развитие речи, обучение грамоте, математика и логика, литература, музыкальные занятия, ритмика, а также деятельность по самообслуживанию.

Опыт работы показывает, в результате планомерного, грамотного подхода в работе с детьми данной категории достигаются позитивные результаты. Дети стали более организованными, самостоятельными, научились планировать свою деятельность, соблюдая общепринятые нормы и правила. Умеют преодолевать трудности, встречающиеся на пути, добиваться поставленной цели, гордятся своими достижениями. У воспитанников сформированы товарищеские отношения к сверстникам, интерес и потребность к совместным занятиям и играм. И самое главное – появляется желание пойти в школу, т.к. их стартовые возможности выравниваются. Важным в условиях работы данной группы является тесное сотрудничество с семьями воспитанников, стремящихся к тому, чтобы их ребенок получил полноценное дошкольное образование, так как они несут прямую и основную ответственность за воспитание и обучение своего ребенка.

Работа в рамках единого образовательного пространства «детский сад – семья – школа» предполагает активное вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс. Это дает возможность родителям узнать особенности развития детей старшего дошкольного возраста, научиться взаимодействовать с участниками педагогического процесса в детском саду, учителями школы, с педагогической общественностью в целом. В подготовительной к школе группе работает клуб «Школьник», проводятся родительские собрания, тренинги, совместные праздники, индивидуальные и групповые консультации. Важно обучить родителей приемам развивающего обучения. Мы широко используем такую форму работы, как консультативный пункт, при этом особое внимание уделяется поиску новых подходов в работе с детьми и их родителями. Они базируются на многофакторном анализе внешних воздействий, мониторинге развития каждого ребенка, учете и использовании его способностей. Все это позволяет установить с родителями доброжелательные отношения, направленные на совместное воспитание и развитие ребенка, а также активно участвовать в становлении педагогической компетентности родителей. Сравнивая показатели развития знаний, умений и навыков детей «организованной группы» и группы дошкольной подготовки детей на конец учебного года, отмечаем высокий и средний уровень готовности детей к школе.

Результативность работы по подготовке детей к школе свидетельствует о том, что построение на базе детского сада ступени дошкольного образования как единой многоуровневой системы, организованной на взаимодействии дошкольного учреждения, школы, семьи обеспечивают возможность единого старта первоклассников.

ОТ УЧИТЕЛЬСКОГО АСКЕТИЗМА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ЭТОСУ

А.А. Сляднев, г. Ставрополь

Под влиянием новых экономических отношений, складывающихся в России, кардинально трансформируются общественные отношения, социальные нормы, нравственные ценности и, соответственно, субстанциональные ориентиры отечественной педагогики. Последнее обусловлено тем, что педагогика, по сути, - есть практика философии должного (прикладная деонтология).

Действительно, функционирование любой педагогической системы возможно лишь при наличии ответа на фундаментальный вопрос: каким должен быть человек? Само понятие «образование» впитывает в себя семантику слова «образ», указывая на некую данность, наличие

идеала, модусом которого должен стать человек, пройдя по соответствующему пути «обретения души», ее оформления. Без «образа» образование превращается, по меткому выражению А. Солженицына, в образованщину, становится без-образным. Современная педагогическая мысль откестилась от идеалов советского образования («молодого ленинца», «истинного коммуниста», «настоящего человека» и т.п.) в пользу самоценности личности, субъектности человека по отношению к самому себе. Радикально «правые» сторонники педагогической инноватики опираются на образовательную установку одного из видных психологов современности В.Д. Шадрикова: «Ребенок никому и ничего не должен! Его поведением двигают личностно значимые мотивы» [2, 69]. При этом понятие «личностно значимые мотивы» редуцируется до понятия «индивидуальные желания». При этом, естественно, нивелируются основные качества личности - последовательность и устойчивость. Так как именно эти качества не могут быть оформлены внутри капсулированного самодостаточного субъекта. Они кристаллизуются лишь в процессе движения человека к сверхличностным целям, к образовательным идеалам.

Важным результатом осмысления проблемы идеала образования стало осознание неизбежности перехода от информационной к ценностной педагогике, одухотворение образовательной практики. Понятие «духовность» прочно вошло в современный педагогический лексикон. Но, к сожалению, оно остается лишь новомодным словом с чрезвычайно размытым содержанием.

В соответствие с традиционной семантикой понятие «духовность» достаточно однозначно указывает на принадлежность к сфере духа. Слово «дух», как известно, - старорусский перевод ветхозаветного еврейского слова «руах», которое подразумевает искру жизни, энергию, которая необходима для существования человека. Оно символизирует собой Божественную силу (Святой дух), которая вызывает к жизни человеческие существа. В этом смысле понятие «духовность» перманентно манит научную педагогику в лоно догматичных теологических изысканий. Здесь нет места сомнению – ценности вечны. И это подтверждают слова *Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на недавно прошедшем XIV Всемирном русском народном соборе*: «Главная цель, которая стоит перед процессом воспитания - формирование образа Божия» [6]. Несомненно, что это - главная цель воспитания религиозного, но едва ли современное отечественное общественное сознание готово к приятию такой цели образования светского, научного.

За рамками сферы теологии «дух» до последнего времени рассматривался как устаревший термин, использовавшийся для обозначения души (психики). В современной психологической научной литературе духовность денотирует в системе мотивов субъекта его побуждения в познании бытия, в намерениях действовать на благо других. Например, если духовность характеризуется респектабельным отношением человека к другим индивидам, его эмпатией, открытостью к людям, то антидуховность ассоциируется с личными прагмамеркантильными целями (замыслами). Следовательно, понятие духовности можно иррадиировать на все те коммуникативные ингредиенты, которые связаны с позитивным взаимодействием субъектов. В педагогических контекстах с понятием духовность чаще имплицитно познание человеком онтоса-мира, своего Эго-смысла, бытия-экзистенции. Сам субъект духовен в той мере, в которой он осмысливает, рефлексит вопросы, связанных с бытием, другими людьми с целью получения на них конкретных ответов. Следовательно, теоретические основы духовности в педагогике мы находим не в теологии, но в трудах гениальных мыслителей (Платона, Спинозы, Анахты, Хайдеггера, Канта, Ильина, Ильенкова, Т.П. Шардена, Н. Бердяева, В. Розанова, Шпенглера, Монтегье, Дидро, В. Соловьева, Л. Шестова, Камю, Маритена, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Т. Манна и др.).

Духовность человека эксплицируется в его поступках, связанных с альтруистическими деяниями вне различных проекций на собственную выгоду. Самым главным, по нашему мнению, является то, что основной продукт духовных деяний - не та польза, которую извлекают

из них другие люди, но - это социоэтические ценности. В виде этих ценностей духовность бытует в нравственности.

В условиях дефицита нравственных ценностей, смысложизненных ориентиров современной цивилизации ключевой фигурой для становления представления о порядочном человеке как предметном ядре нравственного вектора развивающейся личности остается Учитель. Однако учитель, это - не идеал, это - реальный человек с присущим ему комплексом добродетелей и пороков. Да и педагогика ныне не область аскетики и учительского подвижничества, связанная с подвигом, с самоистощением и с жертвенностью. Педагогика сегодня это сфера государственной службы и социального должествования (долга). Вот почему нравственный уровень, личная жизнь учителя не является лишь только его жизнью. «И когда люди вступают на путь педагогического служения, они должны давать некий обет как монахи дают обет; но не о воздержании от семейной жизни, а обет хранить высокую нравственность, чистоту жизни, святость брака, быть примером для подрастающего поколения. Это должна быть своего рода клятва Гиппократа. Потому что пример есть самый важный фактор педагогического воздействия» [6].

Сохраняя нравственность, современный учитель не может идти по пути опрощения окружающей его культуры или возврата назад к природе. В век глобализации на смену учительскому аскетизму и подвижничеству надлежит придти особой форме должествования, которую мы определяем как педагогический этос.

Отметим, что семантика термина «этос» имеет многовековую историю. В переводе с древнегреческого «этос» означает обычай, нрав, характер. В древнегреческой философии он определял совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида, вследствие его неизменности. В этом смысловом пространстве, присущий каждому человеку прирожденный этос (нрав) обуславливает все проявления его характера. Понятие «этика» является производным от понятия «этос». Сегодня термин «этос» используется во многих областях знания и поэтому достаточно многозначен.

Используя термин «педагогический этос», мы реализуем смысл, который вкладывает в слово «этос» современная философия диалога [4]. Она, начиная с И. Канта, интерпретирует «этос» как совокупность нравственных императивов, имплицитно присущих определенному intersубъективному пространству. Этос представляется здесь как практический моральный опыт, совокупность регулятивных идей, наделяющих личность ее «естественным правом», которое предопределяет условия активности личности. Опираясь на такое понимание этоса, мы определяем педагогический этос как целостную совокупность нравственных категорических (безусловных, строгих) императивов (требований, предписаний, велений), имплицитно присущих intersубъективному пространству бытия педагогической реальности. Естественным «носителем» педагогического этоса является учитель.

В силу этого педагогический этос обнаруживается, прежде всего, в экзисе учителя - типично-педагогических формах и методах самоопределения, достижения целей и самопроявления в общении с другими людьми.

Конструктивной теоретической платформой понимания современных деструктивных тенденций в педагогическом этосе, по нашему мнению, является социально-психолого-философская концепция П. Бурдые [5], согласно которой этос и экзис являются функциональными составляющими целостной интеро-экстериоризационной структуры, которую он означил термином «габитус».

Габитус (лат. *habitus* – свойство, состояние, положение) – «есть структурированная система диспозиций – система действия, восприятия, мышления, оценивания и выражения, – предрасположенная функционировать как структурирующая структура [5; 169]. В качестве таковой га-

битус генерирует и структурирует практики и представления так, что они оказываются объективно адаптированными к системе социальных отношений, продуктом которой, впрочем, он является» [3, 61 – 62]. «На этом основан эффект его гистерезиса (отставания, запаздывания): какое-то время после того, как социальные отношения изменились (или агент занял другую позицию в них), агент по-прежнему воспроизводит старые социальные отношения, продуктом которых является его габитус. Иными словами, габитус сохраняет постоянство в изменении, тем самым, сообщая практикам свойства непрерывности и упорядоченности» [3]. «Будучи внутренним опытом, через который непрерывно осуществляется закон внешней необходимости, несводимой к непосредственному конъюнктурному принуждению, габитус обеспечивает активное присутствие прошлого опыта, который, существуя... в виде схем восприятия, мышления и действия, дает более убедительную гарантию тождества и постоянства практик во времени, чем все формальные правила и явным образом сформулированные нормы» [5, 91].

Определяя габитус через систему диспозиций восприятия, оценивания и действия, П. Бурдьё употребляет термин «диспозиция» в смысле, близком к пониманию его у Г. Олпорта: предрасположенность агента к поведенческому акту, действию, поступку и их последовательности, или осознанная готовность к оцениванию ситуации и к поведению, обусловленному предшествующим опытом. Однако в основе формирования габитуса лежат не только потребности, как в случае диспозиций, но и «характерологические структуры определенного класса условий существования, т. е. экономическая и социальная необходимость и семейные связи, или точнее, чисто семейные проявления этой необходимости...» [5, 50]. В понятии «габитус» важно не то, что он может быть представлен в качестве системы диспозиций, а то, что он выполняет роль «посредника» между «социальными отношениями» и «агентом».

В соответствии с теоретическими обоснованиями П. Бурдьё, историческое смещение педагогического этоса обусловлено не естественными возрастными различиями поколений, но различным способом генерирования габитуса; т. е. из условиями бытия поколений, которые, «предлагая различные определения невозможного, возможного и вероятного, дают одним считать естественными и разумными те практики и ожидания, которые другими воспринимались как немыслимые или скандальные, и наоборот» [5, 189].

«Одна из функций понятия “габитус” состоит в указании на единство стиля, который объединяет практики и блага какого-либо единичного агента или класса агентов... Габитус – это порождающее и унифицирующее начало, которое сводит собственные внутренние и реляционные характеристики какой-либо позиции в единый стиль жизни, т.е. в единый ансамбль выбора людей, благ и практик. Как и позиции, продуктом которых они являются, габитусы дифференцированы, но они также и дифференцируют. Отличающие и дистанцированные, они сами есть операторы различий: они приводят в действие различные принципы дифференциации или используют различным образом общие ее принципы» [3, 58]. Поскольку габитус рассматривается в качестве порождающего механизма практик, его эмпирическое изучение не требует выделения в нем самостоятельных смысловых частей. В этом состоит его основное отличие от таких понятий, как «менталитет» или «диспозиции». Габитус – необходимая инстанция, опосредующая включение агента в социальные отношения и порождающая практики на основе двуединого процесса интериоризации/экстериоризации.

Этос как функциональная составляющая габитуса – есть интериоризированный ансамбль социальных отношений. Он является одновременно результатом интериоризации (объективных) социальных отношений и необходимым субъективным условием практик агентов, отсюда следует, что этос делает возможным экстериоризацию интериоризированного в форме эскиза, т. е. служит порождающим механизмом практик.

Концепция П. Бурдьё дает возможность понять двойственность структурирования социально-стративного, в частности, педагогического этоса. С одной стороны, этос структурирован социальными отношениями, объективированными в распределении власти и ресурсов (капиталов) в актуальном социуме. С другой стороны, – индивидуальным восприятием этих отношений. Эта двойственность объясняет естественность деструкции традиционного педагогического этоса в реальных переходах от государственного к свободному способу движения капиталов, снятия идеологических «шор» с российского общественного сознания, создание возможностей для автономного движения личности в своем развитии.

Выполненное нами исследование указывает на то, что основные составляющие педагогического этоса представлены характерными свойствами, характерными отношениями и характерологическими чертами, определяемыми, соответственно, его элементами: силой, цельностью, устойчивостью, твердостью, определённой, идейностью, убежденностью, принципиальностью, общительностью, активностью, коллективностью; интеллектуальностью, волей, эмоциональностью и нравственностью. Предикатами педагогического этоса являются: глубокоосознанная система жизненных целей; наличие четких, определенных и истинных представлений, взглядов, убеждений и идеалов; твердое и неуклонное следование им в жизни и деятельности; направленность на общественно значимую педагогическую деятельность и наличие системы сознательных и устойчивых отношений, проявляющихся в культуре общения и в стремлении к самосовершенствованию.

Современное педагогическое образование не должно сводиться к опрощению современной культуры или дистанцирования от нее, в учебном заведении учительского профиля фактически должна быть реализована технология формирования предикатов педагогического этоса, системно упорядоченная совокупность форм и методов воздействия на сферу профессионально-нравственного самосознания будущего педагога.

Список литературы

1. Левинас Э. Философия, справедливость и любовь. - М.: Мысль, 1994. - С. 34-68.
2. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001.
3. Шматько Н.А. «Габитус» в структуре социологической теории //Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Том 1. – № 2. – С. 58-68.
4. Bourdieu P. Le Sens pratique. – Paris: Ed. deMinuit, 1980.
5. Bourdieu P. Raison pratiques. Sur la theorie de l'action. – Paris: Ed. de Seuil, 1994.
6. <http://www.patriarchia.ru/db/text/1165712.html>. Обращение Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла к участникам и гостям XIV Всемирного русского народного Собора «Национальное образование: формирование целостной личности и ответственного общества» 25 мая 2010.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АКМЕИЗМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Л.Н. Сляднева, г. Ставрополь

Преобразования, происходящие во всех сферах жизни, ставят перед педагогикой задачи, обусловленные противоречивыми процессами переоценки системы ценностей (идеологических, религиозных, нравственных, эстетических). Рационализм современного общества, системы жестких предписаний (в том числе социальные экспектации) и рационализированных эталонов, способов действия, распространенность установок редукционизма (сциентизм, гносеологизм, технократизм) овладевают человеком, подчиняют его себе, дегуманизируют его сознание и личностно вырабо-

танные ценности. Ситуация обостряет необходимость выработки педагогической стратегии, способствующей вхождению в жизнь поколений, готовых хранить и приумножать духовно-нравственное наследие как условие выживания общества. В этой связи понимание предназначения современного педагога в сфере художественного образования невозможно без обращения к педагогической антропологии, ее философским, культурологическим, психологическим основаниям.

Актуальным для системы образования сегодня стал переход от понимания человека как *homo sapiens* и *homo habilis* (человека разумного и умелого) к пониманию его как *homo theosoficus* (человека, творящего мудрость). Исходя из цели “гуманистической конверсии” образования по принципу креасофии (творящей мудрости), проблема современного педагога заключается в изменении структуры и формы собственного сознания, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать и действовать (в том числе творчески) в соответствии с ценностями духовного мира в соответствующей социокультурной среде.

Акмеизм – понятие, известное большинству российских интеллигентов как логически оформленная мысль о предмете одного модернистского течения в русской поэзии начала XX века. Изначальный, не символический смысл средств художественно-эстетического выражения мыслей и чувств человека – таково главное устремление акмеистов (Н. Гумилев, М. Кузьмин, С. Городец-кий, А. Ахматова, О. Мандельштам, Г. Адамович, М. Лозинский и др.). Само слово «акмеизм» происходит от греческого «акме» — вершина, расцвет, цветущая сила. Не символический, не интерпретированный (подлинный) смысл художественного образа и вершинность чувств, помыслов и достижений – вот главные привлекательные стороны акмеизма во всех аспектах человеческого бытия (и не только в художественном творчестве). С.В. Дмитриев определяет акмеизм как образ потребного будущего, желаемое состояние бытия. Антропологический акмеизм – подлинность и вершинность неких онтологических измерений человеческого бытия [2].

Антропологический акмеизм с объективной необходимостью дал импульсы развитию нового направления – акмеологии, предметом которого является совершенство человека.

Художественное творчество дает нам образцы подлинности и вершинности. Художественно-педагогическое мастерство не копируемо, подлинно; художественно-творческие достижения – несомненные вершины проявления человеческого тела и духа.

В акмеологической психодидактике художественно-творческой деятельности концептуальные ценности и метачценности (подлинность, добро, красота, справедливость, совершенство) определяют и жизненную, и профессиональную позицию педагога, без которых технико-технологическое (по сути, бихевиористское) использование метода обучения обращается в манипуляцию человеком (учащимся), личность которого (по Б.Скиннеру) определяется как сумма паттернов поведения. В этом смысле педагог не может работать без целостной смысловой структуры мировоззрения, которую он реализует в совместной работе с учеником (интеграция когнитивного и аксиологического аспектов деятельности), осуществляя развитие у него функций Эго, творческого сознания, прояснение места своего “Я” среди других, осознание Самости, гармонизацию отношений с собой и миром. Ценностная значимость целостного, неповторимого, уникального, практически универсального и подлинного мира человека, идущая от философских работ А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора, Л. Витгенштейна и психологических работ Э. Фромма, А. Адлера, Г. Олпорта, К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, Д. Андреева, неизмеримо возрастает в противовес рационализму, панлогизму и логоцентризму с их подчеркнутым формально-логическим интересом к всеобщности.

Гуманистический характер акмеологического знания направляет движение педагога к вершинам личностного роста, профессиональной самореализации, к профессиональным и жизненным достижениям, имеющим восходящий, опережающий характер, а также к конструированию способов достижения будущего.

Духовно-ценностное пространство личности педагога, детерминирующее поиск, воплоща-ет в себе индивидуальную проблемность, особенности его включения в мир, в котором он действует, его индивидуальную культуру и культуру народа (художественную культуру в частности) которому он принадлежит.

Известно, что история художественной культуры – это есть и история развития чело-века, его представлений о красоте, о прекрасном, об искусстве и жизни. Во все времена и эпохи подлинное искусство оказывало особое, ничем не заменимое влияние на человека, преобразуя его внутренний мир.

Данная трактовка (в пользу «чувств») конкретизирует цель художественно-эстетического образования и развития, а также определяет его сверхзадачу, ибо сфера чувств в высоком их понимании – это сфера нравственных ценностей. Не случайно именно в эстетическом воспитании и образовании концентрируется уникальный опыт воспитания нравственного са-мосознания личности. Опыт показывает – чем выше культура чувств в ее восхождении к духовным (неутилитарным) ценностям, тем выше нравственный критерий личности, кото-рым она руководствуется в самых неожиданных жизненных ситуациях.

Педагогу художественного образования принадлежит особая культурная миссия как чело-веку, хранящему и передающему духовный и жизненный опыт человечества (опосредованный средствами искусства).

В социальных и гуманитарных науках искусство обычно рассматривается как процесс меж-личностной коммуникации, разновидность духовно-личностного общения между художником и аудиторией. Сущностью искусства, его квинтэссенцией является творение художника-автора для другой личности, для другого духовного субъекта, для другой души. При этом в системе межличностной коммуникации и общения важную роль играет художник-исполнитель, интер-претатор в широком смысле слова (режиссер, дирижер, актер, хореограф, музыкант, художник), кем также выступает педагог (посредник между автором художественного произведения и вос-питанником) в многоаспектной деятельности сферы художественного образования.

Значение педагога как носителя личностно-нравственных качеств не исчерпываются функ-цией посредника и коммуникатора в системе знания, которая в наиболее чистом и завершен-ном виде аккумулирует духовно-практический опыт человечества. Глубокий человекотвор-ческий смысл педагогики и творчества педагога раскрывается в образе учителя в тот мо-мент, когда человек осознает свое учительство как призвание и служение. Педагогика пере-стает быть только профессией и ремеслом, приобретая иной духовный статус, – статус творчества. Она становится духовной целью [4].

Факторами духовности (свободы и суверенитета) личности педагога выступают: богатство содержаний сферы подсознания (чем он разностороннее, тем интенсивнее переживает свою внут-реннюю свободу, многовекторность своего внутреннего мира, и, следовательно, он духовнее); ши-рота и устойчивость сферы сознания, а также ясность внутреннего видения («взора»); легкость перехода содержаний из подсознания в сферу сознания по векторам потребностей или ассоциаци-ям из окружающего мира; легкость операций означивания образов в понятия и развертывании в случае необходимости содержания понятий до релевантного им образа; преодоление профессио-нальных деформаций личности педагога (эмоционального «выгорания» и «профессионального на-сыщения и истощения»); эффективная психическая проекция себя в будущее – ощущение некоего пространства «вперед себя», на пути своего движения по жизни. Если психическая проекция эф-фективная, человек переживает свободу будущих встреч, впечатлений, переживаний.

С.К. Бондырева отмечает, что подлинно гармоничной личностью может быть только тот индивид, в психике которого сочетаются черты позитивной душевности и духовности [1].

Позитивная душевность педагога проявляется в совокупности черт: доброта и доброжелательность к воспитаннику, отзывчивость и чуткость, сочувствие и переживание, склонность к сотрудничеству, целостная картина мира.

В акмеологическом аспекте педагогический профессионализм рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

Педагогическая акмеология выявляет уровни профессионализма деятельности и зрелости личности педагога, основными из которых являются: 1) овладения профессией; 2) педагогического мастерства; 3) самоактуализации педагога в профессии; 4) педагогического творчества.

На высоких уровнях профессионализма педагог проявляет себя как эрудит; специалист по призванию в избранной сфере художественного образования; мастер; диагност; гуманист; самодиагност; новатор; участник педагогического сотрудничества; исследователь, освоивший акмеологические технологии перехода от одного уровня профессионализма и зрелости к другому [3].

В этой связи индивидуальное знание педагога представляет собой синтез педагогических значений, смыслов, собственного опыта, позиций и жизненных диспозиций.

На каждом из уровней педагог в художественно-образовательном процессе выступает как субъект эстетической деятельности, которая интегрирует: художественно-практическую, художественно-творческую (создание различных произведений искусства), художественно-техническую, художественно-рецептивную (восприятие искусства), рецептивно-эстетическую (восприятие красоты природы), духовно-культурную (выработка личного вкуса, эстетических оценок, суждений, идеалов), теоретическую (выработка эстетических концепций и взглядов).

В художественно-творческой деятельности педагога критериями акмеизма являются – гуманистическая направленность самой творческой деятельности, создаваемых художественных произведений, образов; художественная ценность создаваемых произведений, образов; высокий уровень исполнительского мастерства (неповторимостью творческой индивидуальности); новаторство в творчестве.

Основу художественного творчества составляет художественное мышление (мышление в художественных образах). Известно, что исходным моментом развития художественного мышления остается рациональное начало, обладающий индивидуальным опытом разум, способствующий осмыслению и систематизации результатов познания. Характерные черты художественного мышления – высокая эстетическая избирательность, ассоциативность и метафоричность. Здесь художественное творчество педагога находит сходство с поэтическим, которое выражается в экспрессии и формирует новые смыслы с помощью языка искусства.

Оценка существующих и разработка новых путей, методов и способов развития художественного мышления, воздействия на индивидуальное сознание (как важнейшая задача художественного образования) обращает внимание современного педагога на антропные образовательные технологии. Сущность последних заключается в логико-семантической реконструкции мира человека через призму переживания произведений искусства.

Применение специальных методов (выявление ценностных приоритетов эпохи, анализ духовно-нравственной позиции автора, ассоциативного соотнесения художественного образа с жизненной позицией, сопоставление художественных образов разных видов искусства по принципу сходства и различия ценностных установок и пр.) направлено на актуализацию личностного смысла произведений искусства.

Практика показывает, что при передаче художественного содержания произведений искусства педагог выстраивает его как гармоничную систему художественно-эстетических и нравственных ценностей, а стратегической задачей всей работы является воспитание соответствующего отношения учащегося к ним, реализация его жизнетворческого потенциала.

Таким образом, антропологический акмеизм обуславливает высшие достижения в художественно-творческой деятельности современного педагога; нацеливает на разработку новых моделей образования и самосовершенствования, позволяющих профессиональному работнику преодолеть отчужденное отношение к самому себе, другим людям, обществу и жизни в целом; расширить границы духовно-деятельностного сознания; открыть путь к представлению своей собственной роли в конструировании педагогической реальности.

Список литературы

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). – М.: Воронеж, 2007.
2. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2005.
3. Зазыкин В.Г. Акмеология.– СПб.: Питер, 2003.
4. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке. – М., 2000.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

М.В. Спивак, с. Прасковья

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современной системе образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Создание информационной среды, удовлетворяющей потребности всех слоёв общества в получении широкого спектра образовательных услуг, а также формирование механизмов и необходимых условий для внедрения достижений информационных технологий в повседневную образовательную и научную практику является ключевой задачей на пути перехода к информационному обществу. Массовое внедрения ИКТ в сферу образования, использование нового образовательного контента и новых технологий образования невольно влечёт изменение самой парадигмы образования, изменение стандартов и требований, методик преподавания, и как следствие, требует изменения самой стратегии развития образования.

Выступление заместителя Министра образования и науки Российской Федерации В.В. Миклушевского на Тверском социально-экономическом форуме по вопросам внедрения ИКТ в образовании и науке 3 июля 2009 года.

В настоящее время, хотим мы этого или нет, мы все живем в информационном обществе. При этом те возможности, которые теперь открываются, используются весьма слабо. Необходимо "развернуть" информационное общество навстречу тем потребностям, которые есть у экономики и у тех людей, кто живёт в нашем регионе, в первую очередь, у молодых людей, получающих образование, преподавателей, педагогов.

Надо признать, что в большинстве своём образовательная среда Северо-Кавказского федерального округа недостаточно подготовлена к активному, массовому внедрению информа-

ционных технологий. Необходимо преодолеть этот барьер, который зачастую носит чисто психологический характер.

Этот процесс требует масштабного обновления системы образования, ведь именно сфера образования является как основным потребителем информационных ресурсов (в том числе электронного контента), так и площадкой для развития и применения информационных технологий. Школы являются наилучшим полигоном для развития ИКТ, и наоборот, само образование сегодня немыслимо без применения современных методов информатики и средств ИКТ, которые являются основой подготовки новых граждан России к жизни в информационном обществе и трудовой деятельности в условиях этого общества.

Анализ существующей практики применения информационных технологий в системе образования Северо-Кавказского федерального округа показывает, что их использование в учебном процессе носит ограниченный характер. Несмотря на очевидные педагогические преимущества, такое применение все еще затруднено по материально-техническим причинам: в большинстве учебных заведений практически отсутствуют аудитории, оснащенные соответствующей компьютерной и видеотехникой.

Перед образовательными учреждениями Северо-Кавказского федерального округа стоит ряд важных проблем, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и обеспечения равных возможностей доступа к образовательным ресурсам и сервисам всех категорий граждан вне зависимости от их места проживания, этнической принадлежности и религиозных убеждений.

На сегодняшний день назрела необходимость создания инфраструктуры, представляющей собой совокупность информационных ресурсов, глобальных сетей передачи данных и средств компьютерной и телекоммуникационной техники, которые позволяли бы преподавателям и учащимся, получить доступ практически к любым источникам информации, широко использовать новые, электронные виды информационных ресурсов, в том числе учебных, в процессе обучения.

В то же время динамика совершенствования ИКТ требует постоянного обновления и развития инфраструктуры, обеспечивающей эффективное их применение в образовании. Сохраняется существенный дефицит востребованных и используемых системой образования современных электронных образовательных ресурсов, без которых применение ИКТ в образовательном процессе неэффективно. Необходимо запустить широкую апробацию всего, что уже создано, отделить “зёрна от плевел” и обеспечить процесс их широкого внедрения. В умении использовать компьютер педагоги нередко отстают от своих учеников, в то же время у учителя, к сожалению, зачастую нет желания и стимула быть IT-компетентным. Нет ясных, практических методик, гарантирующих эффективное использование новых технологий на рабочем месте учителя.

В области развития технологий и содержания общего образования на федеральном уровне можно выделить следующие ключевые инициативы:

- Создание региональных социальных образовательных сетей, широкая апробация разработанных информационных ресурсов и обеспечение доступа к ним (с учётом ограничений, не соответствующих задачам воспитания и образования), повышающих правовую грамотность учащихся и поддерживающих у молодежи стремление к здоровому образу жизни;
- Создание эффективной системы справочно-методической, нормативной поддержки и сопровождения процесса внедрения электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс;
- Обеспечение системной переподготовки учителей для массового использования новых образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов;
- Формирование механизмов стимулирования и дополнительной мотивации учителей на создание и применение электронных образовательных ресурсов;

- Создание и внедрение среды информационного взаимодействия учреждений в сфере образования, включая электронный документооборот, публичную отчетность всех учреждений системы образования – от школы до Министерства образования и науки. Создание соответствующей нормативно-правовой базы;

- Разработка технологических решений и создание информационно-коммуникационной среды для поддержки талантливых школьников и разработка новых технологий и методов для последующего профессионального самоопределения школьников;

- Переход на использование отечественных программных продуктов и продуктов на базе Linux.

Необходимо разработать и внедрить стандарты управления для учреждений образования и науки, а также создать механизмы и инструменты независимой аккредитации оценки качества систем управления.

Информатизация школьного образования в Северо-Кавказском федеральном округе является важнейшим приоритетом, поскольку результаты научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, другие научные разработки в сфере высоких технологий, большинство инновационных исследовательских проектов требуют соответствующего инструментария и современной инфраструктуры, которые позволят не только приблизиться к мировым стандартам в фундаментальных и прикладных исследованиях, но и сработать на опережение.

Информатизация образования и науки должна помочь в решении ряда принципиальных проблем, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования, создание оптимальных в экономическом плане образовательных систем и усилении связей между уровнями образования, необходимых для создания и сохранения высокого научного потенциала, обеспечения реальной технологической независимости и информационной безопасности Северо-кавказского Федерального округа, а значит и будущего развития ее экономики.

К ВОПРОСУ О СТАНДАРТАХ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Н.А. Суханова, г. Ставрополь

Важным фактором формирования требований к специалистам является развитие и применение новейших методологических подходов, обусловленное результатами научных исследований в различных отраслях научной деятельности.

Получение образования утрачивает свой разовый характер и приобретает черты регулярного, а также непрерывного процесса. На этом фоне возрастает потребность в производстве знаний для всех секторов науки. Данная проблема решается как образовательными учреждениями, так и различными организациями и предприятиями, заинтересованными в повышении уровня квалификации специалистов. Основные цели, стоящие перед образованием на данном этапе, заключаются в следующем: обучение с целью приобретения новых навыков работы с программным и аппаратным обеспечением теми, кто выполняет работу, требующую повышения уровня автоматизации; переобучение тех категорий специалистов, чей труд заменен работой нового оборудования; обучение специалистов, выполняющих новые задания, связанные с применением новых информационных технологий в производственном процессе [1].

При этом главная задача учебных заведений, предоставляющих базовое профессиональное образование, заключается, во-первых, в создании условий для подготовки специалистов по востребованным специальностям; во-вторых, в осуществлении учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал формированию навыков саморазвития и творческих навыков.

На данный момент вести речь о стандартизации данных процессов, на наш взгляд, преждевременно. Высшее образование контролируется органами государственной власти на базе выявления соответствия их деятельности принятым стандартам и требованиям качества. При этом дополнительное образование, осуществляемое вне государственных учебных заведений, является достаточно «самостоятельной» сферой. В первую очередь, речь идет о различных тренинговых организациях и учебных центрах, предоставляющих возможность краткосрочного повышения квалификации. Однако высокий уровень конкуренции на рынке образовательных услуг вынуждает такие организации следовать общепринятым нормам качества предоставляемых услуг. Такие нормы можно назвать стандартами де-факто, при этом они никак документально не закреплены. Во-первых, стандартом качественного преподавания является применение прогрессивных методов обучения, основанных на креативных и интерактивных подходах. Данная группа методов находит широкое применение в течение последних десятилетий в сфере обучения и повышения квалификации. Это связано с тем, что данные методы позволяют отрабатывать определенные навыки и применять практические знания на конкретных примерах, осуществлять моделирование ситуации и т.д. К ним относится метод конкретных ситуаций, деловые ролевые игры, мозговой штурм, обсуждение и т.д. Такие методы базируются на принципах обучения взрослых людей, которые значительно отличаются от подходов традиционной педагогики [2].

Во-вторых, важным требованием к учебному процессу в рамках профессионального обучения является оборудование учебных аудиторий. Здесь речь идет о наличии презентационной техники (мультимедийного проектора и компьютера) для демонстрации учебных материалов в виде презентации Power Point. Кроме того, аудитории должны быть снабжены оборудованием, необходимым для изучения специфических предметных областей.

В-третьих, неперенным показателем качества учебного процесса является уровень его организации. Необходимым атрибутом современного профессионального тренинга является наличие раздаточных материалов, оценочных листов (анкет), проведение кофе-брейков, организация круглых столов и т.д.

В-четвертых, главным показателем качества обучения является уровень подготовленности и педагогического мастерства преподавателя. Это является наиболее важным аспектом обучения. На данный момент не существует единых требований к качеству преподавания, однако, каждая организация, нанимающая таких специалистов, формулирует перечень квалификационных характеристик, которыми должен обладать преподаватель. Именно уровень преподавания является важнейшим условием качественного обучения, поэтому организации, реализующие образовательные программы, уделяют особое внимание подготовке и развитию преподавателей [3].

Согласно принципам управления качеством, образовательная услуга заключается в том, чтобы передать студентам те навыки и знания, которые им необходимы для ведения настоящей и будущей профессиональной деятельности. В современных условиях определяющим фактором предоставления качественных образовательных услуг является способность вуза прогнозировать будущие потребности работодателей в кадровых ресурсах. Таким образом, управление качеством образования сводится к разработке и осуществлению системы мер, позволяющих эффективно предоставлять образовательные услуги такого качества, которое обеспечивает соответствие результатов образования требованиям потребителя. При этом следует отметить, что учащимся система образования предоставляет услуги, а остальным потребителям – организациям, предприятиям и государству в целом – продукцию, то есть специалистов, обладающих профессиональными знаниями и навыками.

Список литературы

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. – Краснодар, 2000.
2. Гузеев В.В. Инновационные идеи в современном образовании // Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С.12-16.
3. Железняк В.Н. «Вина» культуры и дело образования / Образование в культуре и культура образования: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Ч.1 /Перм. гос. ин-т искусств и культуры. – Пермь, 2003. – С.23-27.

ОДАРЁННЫЕ ДЕТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

***Тарасова Н.Я., Минакова О.А.,
Коломыцева К.С., Кузина О.Я., г. Ставрополь***

Что такое одарённость? Редкий индивидуальный дар или социальная реальность? И как относиться к одаренным детям? Требуют ли они специального изучения, подхода и развития?

Одарённость по-прежнему остаётся загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Для широкой общественности же наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одарённости, сколько, прежде всего, их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации.

Забота об одарённых детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Уже существуют способы выявления таких детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей. Однако проблема диагностики и развития одарённых и талантливых детей на всех этапах их обучения, проблема понимания детьми своей одарённости и личной ответственности за творческую самореализацию существует.

Вопросами одарённости детей занимались зарубежные и отечественные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одарённости американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основе идей психологов Дж. Кэрролла и Б. Блума их последователями была разработана методика обучения одарённых детей. Изучением особо одаренных детей занимался Ж. Брюно («Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика»).

Проблемы одарённости изучали отечественные психологи: Матюшкин А.М. в работе «Концепция творческой одарённости» и др., Шумакова Н.Б. в ряде своих работ, Чистякова Г.Д. в статье «Творческая одарённость в развитии познавательных структур», Юркевич В.С. в «Проблемах диагноза и прогноза одарённости в работе практического психолога».

В психологии одарённость определяется через понятие способности. В самом общем представлении одарённость может быть определена как обладание большими способностями. Под способностями же в свою очередь понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности. О феномене одаренных детей активно заговорили во второй половине XX в. Было написано много работ в этой области, созданы специальные программы по работе с одаренными детьми, в том числе программа «Одарённые дети», в рамках которой разработана «Рабочая концепция одарённости», и, тем не менее каждая семья, в которой есть одарённые дети, сталкивается индивидуально с феноменом одарённости и теми проблемами, которые стоят за ним[1].

Каковы ранние проявления одаренности? Наиболее частое проявление одаренности – это ранняя речь и большой словарный запас, употребление сложных слов, а также раннее освое-

ние счета или чтения. Наряду с этим замечается необычайная внимательность («Она всё замечает!») и быстрое восприятие («Он всё на лету схватывает!»), ненасытное любопытство («Куда он только не влезет?») и отличная память («Она после двух раз все сказки слово в слово повторяет»), хорошо развитое воображение («Он играет с воображаемыми друзьями»).

Кого называют вундеркиндами? Понятие «вундеркинды» пришло из немецкого языка (нем. wunderkind – буквально «чудо-ребенок»). Чаще этим слогом называют ребенка, имеющего чрезвычайные успехи в каком-нибудь определенном виде деятельности – в музыке, рисовании, математике и др. «Чудо-дети» встречаются преимущественно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Например, мальчик 9 лет уже оканчивает 5 класс и при этом дома целые дни пишет книгу о птицах: делает выписки из больших статей с описанием птиц, готовит к своему тексту иллюстрации.

Каким образом проявляется одаренность? Одаренность характеризуется следующими параметрами: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях деятельности (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному искусству, спортивные способности и т.д.). По мнению профессора университета Кливленда Кэрла Тэккса, одаренность определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психосоциальным развитием и физическими данными.

В области опережающего развития познания отмечается повышенная любознательность. Такие дети очень любопытны. Им необходимо активно исследовать окружающий мир. Они засыпают взрослых вопросами: «Как это устроено?», «Почему так происходит?». Ученые утверждают, что у одаренных детей биохимическая и электрическая активность мозга повышена (их мозг отличается громадным «аппетитом» и огромной способностью переваривать интеллектуальную пищу); у них отмечается способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Эта способность лежит в основе интуитивных скачков («перескакивание» через этапы).

Для таких детей характерно следующее: более быстрая передача нейронной информации; их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей; отличная память, которая основывается на ранней речи и абстрактном мышлении. Ребенка отличает способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями; большой словарный запас, умение строить сложные синтаксические конструкции и ставить вопросы. Дети с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей; повышенная концентрация внимания на чём-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ребенку интересна, высокая степень погруженности в задачу; яркое воображение, высокоразвитая фантазия.

В сфере психосоциального развития одаренным детям свойственны следующие черты: сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. В силу рано сформировавшихся личных систем ценности дети остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию; хорошо развитое чувство юмора. Обожают несообразности, игру слов, «подковырки», часто видят юмор там, где сверстники его не обнаруживают; попытки решать проблемы, которые им пока «не по зубам»; преувеличенные страхи, в силу их чрезвычайной восприимчивости и способности воображать.

В области физических характеристик для одаренных детей свойственны: очень высокий энергетический уровень и низкая продолжительность сна. Большинство родителей утверждают, что их одаренные дети в младенчестве спали меньше и рано отказались от дневного сна.

С какими трудностями сталкиваются одарённые дети? Казалось бы, ребёнку, опережающему сверстников по уровню интеллекта, блестящему умственными способностями, уготовано более счастливое детство, чем у других, будет особенно легко учиться. В действительности же всё не так. У детей с высокими умственными способностями возникает много сложностей в семье, школе, общении со сверстниками.

Для одарённого ребенка свойственна высокая концентрация на интересующем его предмете. С годами такие дети проявляют огромное упорство в достижении цели. Одарённые дети отличаются разнообразием интересов. Это порождает склонность начинать несколько дел одновременно, и браться за слишком сложные задачи. Ещё одной особенностью одарённого ребенка является то, что почти во всех своих начинаниях он добивается успеха. Многие одарённые дети, осознающие свои большие способности, воспринимают любое место, кроме первого, как поражение, а себя как неудачника и не умеют пережить неудачу.

Кроме того, способных, одарённых детей поджидают не только радости учения, но и разочарования, конфликты. У ребёнка с ранним умственным развитием и высокими интеллектуальными способностями возникают трудности и во взаимоотношениях с одноклассниками. Дело в том, что он очень далеко отрывается от сверстников (на 3-4 года умственного развития), у него возникают особые интересы, в результате он оказывается в изоляции от своей группы, часто подвергается насмешкам, гонениям. Это приводит к тому, что одарённый ребенок стремится быть таким, «как все».

Дополнительной проблемой становится так называемая «диссинхрония развития», свойственная многим одарённым детям. Диссинхрония заключается в том, что при опережающем развитии отдельных функций одарённые дети в других отношениях не отличаются от своих ровесников или даже иногда уступают им. Распространенный пример диссинхронии – слабое развитие у некоторых одарённых детей в младшем успевающими. Другим примером диссинхронии может быть дислексия (слабое развитие речи) у одарённого ребенка. Проблемы с речевым развитием сильно затрудняют такому ребёнку возможность учиться со своими сверстниками, потому что возникает тот же механизм, что и в случае недоразвития мелкой моторики: низкая успеваемость – потеря учебной мотивации – невосребованность способностей – утрата интереса к школе – уход в свои проблемы.

По этому механизму происходит образование так называемой «скрытой одаренности» – такой одаренности, которая не проявляется в высокой школьной успеваемости или каких-либо других явных достижениях ребенка. Диссинхрония развития наблюдается и в том случае, когда одарённость замечена. Ребёнок «перепрыгивает» через классы, получая при этом адекватную нагрузку для своих умственных способностей, но является недостаточно развитым в эмоциональном, личностном, социальном отношениях[3].

С какими проблемами сталкиваются родители одарённых детей? Психологи выделяют два уровня проблем: одарённый ребенок в семье и в обществе.

С первым уровнем проблем родители сталкиваются вскоре после рождения такого ребёнка. Его повышенная активность доставляет родителям массу неудобств: проблемы со сном, едой и т.п. Затем начинаются трудности, связанные с повышенной познавательной активностью, которая часто влечёт много неприятных последствий. Среди других проблем, волнующих родителей одарённых детей, не менее удручают бесконечные вопросы, которые задают эти дети, а также те трудности, которые возникают у ребёнка на ранних этапах обучения. Дело в том, что у одарённого ребёнка достаточно часто формируется зона его особых интересов. На школьные предметы, которые часто оказываются вне этой зоны, у одарённого ребенка не остается ни времени, ни желания.

Второй уровень проблем – одарённый ребёнок и общество. Основной пункт этой проблемы – антиинтеллектуализм, распространённый в нашем обществе, ориентация на «обыкновенного», «среднего», «простого» человека, недоверие, зависть и даже презрение к «умникам». В этой связи одарённым детям и их родителям часто приходится выдерживать давление со стороны общества, которое стремится сделать ребёнка «таким, как все». Иногда родители сопротивляются причислению своих детей к одарённым, заявляя при этом: «Я не хочу, чтобы мой ребенок был одарённым, пусть лучше он будет нормальным, счастливым человеком – таким, как все».

В психологии и педагогике распространённым является представление о наличии общих и специальных способностей и одарённости. К первым относят такие, которые отвечают требованиям сразу многих видов деятельности (например, интеллектуальные способности). Специальные способности отвечают требованиям только узкой конкретной деятельности (например, художественные способности, наличие певческого голоса). Правда, имеются мнения, что чёткую грань между ними провести трудно и это деление довольно условно (К.К. Платонов).

С.Л. Рубинштейн (1946) выделяет общую и специальную одарённость. Первая соотносится с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, вторая – с требованиями специальных видов деятельности. При этом общая одарённость существует не сама по себе, а проявляется через специальные способности (правда, неясно как это происходит конкретно). Отсутствие чёткости в представлениях С.Л. Рубинштейна о соотношении общей и специальной одарённости заставило Б.М. Теплова уточнить ряд моментов: «Было бы более точным, – пишет он – говорить не об общей и специальной одарённости, а об общих и специальных моментах в одарённости или, еще точнее, о более общих и более специальных моментах...».

Решительно во всякой одарённости есть и общее, и особенное. Поскольку в различных формах деятельности имеются общие моменты, постольку можно говорить и об «общей одарённости» в широком смысле, как об одарённости к весьма широкому кругу деятельностей. Но нет никакого научного смысла в таком понятии одарённости, которое включает в себя только общие признаки...

Метафизический разрыв между понятием общей и специальной одарённости проявляется не только в том, что общая одарённость рассматривается до предела абстрактно, как «общее без особенного», но и в том, что из понятия «специальная одарённость» в свою очередь тщательно изгоняются все общие признаки.

Впервые мысль о выделении форм проявления одарённости была четко сформулирована в тексте «Рабочей концепции одарённости». Авторы предлагают рассматривать детскую одарённость еще в одном аспекте – насколько она в данное время проявлена ребёнком. Одарённость, проявляющаяся в деятельности ребёнка ярко и отчетливо, они называют явной и, напротив, проявляющаяся в завуалированной, замаскированной форме – скрытой одарённостью.

Там же вводится другая, очень близкая к предыдущей, градация – актуальная и потенциальная одарённость. Проявленную, очевидную одарённость, т.е. замеченную психологами, педагогами, родителями, называют «актуальной». Детей, которые демонстрируют данный вид одарённости, обычно называют не одарёнными, а талантливыми детьми. И, напротив, одарённость, которая представляет собой лишь определённые психические возможности (потенциал) для высоких достижений, но не может быть реализована в данный момент в деятельности в силу их функциональной недостаточности, называют «потенциальной».

Это представляется чрезвычайно интересной и, безусловно, очень важной с педагогической точки зрения находкой. В прежние времена эти идеи звучали в исследованиях самых разных ученых (К. Юнга, Н.С. Лейтеса и др.), но так определённо были подчеркнуты впервые.

Известный специалист в области детской одарённости Н.С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет три категории детей, которых в социально-

педагогической практике обычно и принято именовать одарёнными: дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью.

Другой специалист в области психологии интеллекта М.А. Холодная утверждает, что следует выделять шесть категорий таких детей: «сообразительные»; «блестящие ученики»; «креативы»; «компетентные»; «талантливые»; «мудрые». По её утверждению, это лица с показателем общего интеллекта более 135-140 единиц: лица с высоким уровнем академической успешности; лица с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей в виде быстроты мышления и оригинальности порождаемых идей; лица с высокой успешностью в выполнении тех или иных видов деятельности; лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями; лица с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей [2].

Реальная педагогическая практика научилась различать лишь три категории одарённых детей. Именно эти представления, что совсем не случайно, и закладываются в фундамент дифференциации обучения.

Первая категория одарённых, которую принято выделять, – дети с высокими показателями по уровню общей одарённости.

Вторая группа одарённых, на существование которых реагирует педагогическая практика, – дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности. Их выявление строится на «экологически валидных» методах диагностики и не представляет особых сложностей. Одарённые юные музыканты, художники, математики, спортсмены давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливыми. Традиция создавать для них особое образовательное пространство уходит вглубь веков.

К третьей категории одарённых можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе («академическая одарённость»).

Западные психологи различают несколько видов одарённости: общая интеллектуальная одарённость; специфическая академическая одарённость; творческая одарённость: художественное и исполнительское искусство; психомоторная одарённость, лидерская и социальная одарённость. Они соответствуют семи видам интеллекта: лингвистическому, музыкальному, логико-математическому, пространственному, телесно-кинестетическому, внутриличностному и межличностному. Последнее есть не что иное, как способность понимать других и ладить с ними, коммуникативность.

Интеллектуальная одарённость характеризуется интеллектом «выше среднего». Она обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям.

Рассмотрение двигательной (физической) одарённости, проявляемой в спортивной деятельности и в ряде видов трудовой деятельности, заставляет учитывать проявление в ней психофизиологических и морфологических особенностей человека, приобретающих ещё большее значение, чем в двигательных способностях и качествах.

Следует подчеркнуть два обстоятельства. Первое заключается в том, что все входящие в структуру одарённости компоненты должны составлять целостную функциональную систему, взаимодействовать друг с другом. Чем больше этих компонентов имеется у человека, тем он более одарён. Наличие какой-либо одной способности (или даже нескольких способностей) без антропометрических задатков или наличие последних без способностей не делает ещё человека одарённым к физической деятельности, относящейся к спорту. Исключение со-

ставляет интеллектуальная деятельность, где одарённость – это совокупность психических способностей, не зависящих от строения тела.

Второе обстоятельство заключается в том, что антропометрические особенности могут влиять на успешность деятельности прямо (например, давая преимущество в росте при игре в баскетбол) и опосредованно, через влияние на проявление способности (например, длина конечности определяет длину рычага, от которой зависит прилагаемое к спортивному снаряду усилие. Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: проблема детской одарённости носит комплексный характер и нуждается в комплексном подходе к её решению. Особое значение для развития детской одарённости имеет диагностика, которая позволяет выявлять одарённых детей с помощью разнообразного диагностического инструментария; оценка ребёнка как одарённого не должна являться самоцелью. Выявление одарённых детей необходимо связывать с задачами специальной организации обучения и развития, психологической помощи ребёнку в этих процессах; сохранение и развитие одарённости – это проблема прогресса общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных судеб. Коррекционно-развивающая программа разрабатывается и осуществляется в совместной деятельности детского (школьного) психолога и педагога (воспитателя, учителя). Психолог на основе психологического обследования детей (психодиагностики) или психологического анализа какой-либо педагогической ситуации формулирует рекомендации. Эти рекомендации реализуются в работе с детьми педагогами и родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребенка.

Список литературы

1. Доровской А.И. Дидактические основы развития одарённости учащихся. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
2. Одарённый ребёнок и семья / Сост. Куровская С. Н.; Под ред. Тарантей В.П. – Мозырь: Белый Ветер, 2006.
3. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе. – М.: Издат. центр “Академия”, 2000.

СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Е.С. Тихонова, г. Ставрополь

Успешность профессионализации будущих психологов в рамках образовательного процесса вуза в существенной степени определяется их субъектными параметрами, которые получают развитие при изучении психологических дисциплин и при приобретении опыта практической деятельности.

Для конкретизации субъектно-развивающего потенциала психологической профессии и выделения приоритетных направлений профессионализации психологов необходимо подробно остановиться на специфических характеристиках профессии «психолог», на преобразованиях во внутреннем мире личности, которые инициируются ею, а также на характерных особенностях студентов-психологов и на изменениях субъектности их личности при освоении психологической профессии.

Современная профессиональная деятельность психолога характеризуется разнообразием форм и методов и дифференцируется на ряд специализаций. Так, в соответствии с родом психологической деятельности выделяется: психолог-ученый (основная деятельность – поиск новых психологических знаний, изучение психологических закономерностей и прогнозирование психологических явлений); психолог-практик (основная деятельность состоит в применении психологических знаний для решения практических задач в процессе диагностики, консультирова-

ния, коррекции, профилактики, поддержки); преподаватель психологии (основная деятельность – психологическое просвещение и обучение психологическим знаниям). В рамках профессии «психолог» выделяют также научное руководство, супервизорство и психопрактику.

Существует мнение, что каждый из перечисленных типов профессии предъявляет специфические требования к профессиональной подготовке и личностному развитию специалиста, что требует дифференцированного подхода к организации обучения психологов [2, 266].

Однако наметившаяся тенденция разделения и даже противопоставления психологической науки и практики в значительной мере представляется искусственной и должна быть преодолена. Это соответствует современным представлениям о магистральных направлениях подготовки специалистов в системе высшего образования.

Будущий специалист должен обладать умениями и профессиональной мобильностью, то есть возможностью оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в научной и практической деятельности. Это может быть возможно, если вуз вооружает выпускника общей интегральной методологией профессиональной деятельности. Специалист-методолог использует аппарат отдельной дисциплины в интегральной связи с другими как средство решения задач познавательной и профессиональной деятельности.

Основной целью образования в высшей школе является подготовка студента и выпускника на каждом этапе к дальнейшей учебе и профессиональной деятельности.

Подготовка профессионала должна иметь комплексный характер. Именно идея субъектности может стать основанием для объединения различных течений в психологической науке и практике. В связи с этим, стратегическим направлением образовательного процесса должно стать содействие развитию субъектности студентов-психологов. Оно включает в себя поддержку стремления к самообразованию и самостоятельному профессиональному росту, что в полной мере может восполнить недостатки в специальных знаниях в отдельных областях психологии.

Выделение психологических особенностей, специфичных для данной профессии, позволяет конкретизировать цели обучения студентов вуза и конкретные пути содействия субъектному развитию будущего специалиста. Психологический анализ профессии должен предшествовать всем изменениям, вносимым в образовательный процесс вуза.

В настоящее время приобретает важность вопрос, касающийся профессионально важных качеств психолога и выделения тех критериев, которые характеризуют психолога как профессионала. Специфические черты профессионала-психолога в настоящее время становятся предметом осмысления и дискуссий, так как особенности психологических проблем современного периода определяются необходимостью переосмысления базовых категорий психологической науки, освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. Решение данного вопроса осложнено также тем, что действия психологов, придерживающихся различных психологических школ и психотерапевтических направлений, имеют существенные, зачастую непримиримые отличия.

В качестве специфической черты профессиональной деятельности психолога выделяется то, что она по своей сути всегда является взаимодействием, обязательным компонентом которого становится познание в системе «субъект-субъект». С.Л. Рубинштейн, указывая на неравнозначность объектов познания, в качестве важнейшего объекта познания выделял человека и пути его совершенствования [2, 266].

Для психологии субъект-объектное противопоставление не имеет смысла, потому что субъект становится динамичным «текстом» самого себя (и других) для самого себя. Тогда в процессе работы психолога происходит семантическое удвоение себя и другого сознания с помощью языка. Профессиональный психолог не может быть узким специалистом, так как соприкасается в своей работе с различными мирами субъективной реальности других людей [4, 3].

Профессиональная компетентность является важнейшей характеристикой деятельности психолога и в значительной мере определяет ее успешность. Она включает в себя не только знания, умения и навыки, но и владение приемами и технологиями деятельности, видение диапазона профессиональных возможностей. Поскольку в профессиональной деятельности психолог находится в диалоге с разнообразными внутренними мирами, его эрудиция должна включать в себя не только психологические знания, но и знания в области философии, литературы, права, истории, искусства и др. [3, 196].

Однако специфика профессии психолога состоит в том, что важнейшим инструментом его деятельности является его личность. Поэтому профессиональный рост должен сопровождаться личностным и духовным ростом. Самоанализ опыта работы и опыта общения с человеком должны служить стимулом не только для совершенствования профессиональных умений, но и для саморазвития, которое является залогом высоких результатов деятельности.

В связи с субъектной направленностью психологической профессии, вопрос о характеристиках психолога-профессионала может ставиться как попытка осмысления особенностей его самосознания, как обращение к внутреннему миру психолога, к внутренней работе субъекта профессиональной психологической деятельности.

Таким образом, идеи субъектности являются основой для объединения различных направлений психологической науки и практики, а содействие развитию субъектности становится ведущей тенденцией при подготовке профессионала-психолога.

Психологическая профессия имеет ярко выраженную субъектную направленность, обусловленную как предметом познания, так и характером профессиональной деятельности. Особенность профессии психолога в том, что важнейшим инструментом деятельности является его личность.

Список литературы

1. Кучерявенко И.А. Личность психолога в представлениях учащихся педагогического процесса // Личность XXI века: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, И.Б. Котовой, С.В. Недбаевой. – Армавир, 2001.
2. Родина О.Н. Профессиональная позиция студентов и выпускников-психологов // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М., 1998.
3. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание // Журн. практ. психол. – 1997. – № 6.
4. Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблема качества // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ

В.С. Тоискин, В.В. Красильников, г. Ставрополь

Антропологический фактор в разработке учебно-методических средств учитывается недостаточно, поэтому целесообразно выдвинуть рабочее представление об антропологическом учебнике.

Большинство учебников, пособий содержат более или менее детально изложенный предметный курс, представленный в дидактико-методическом плане, а антропологический план остается не раскрытым. Конечно, оба эти плана зачастую органично дополняют друг друга и далеко не всегда морфологически разделены в структуре учебника. Это скорее два фокуса образовательного процесса, тем или иным образом преломленные в структуре учебника [1].

Исходное понятие всех педагогических разработок – понятие личности – центральный объект исследований психологической, культурной, социальной и педагогической антропологии. В.П. Беспалько для педагогического построения теории учебника предлагает использовать следующие антропологические комплексные группы свойств личности: генетические, социальные, опыт, психологические [2].

Генетическими свойствами человек наделен Природой. Эти свойства практически не поддаются изменению. Внимание к учету генетических свойств личности в обучении в педагогике заложено трудами российского физиолога И.П. Павлова, немецкого философа и психолога Э. Шпрангера, американского психолога Х. Гарднера. Следствие результатов их исследований применительно к теории учебника может быть выражено известным афоризмом: «Рожденный ползать летать не может». К примеру, для людей с врожденным, преимущественно гуманитарным складом ума, непреодолимую трудность представляют логико-математические абстракции. В связи с этим учебники, в которых раскрывается одна и та же предметная область, должны отличаться друг от друга соответственно разнообразию врожденных свойств обучающихся. Врожденные свойства ограничивают зону ближайшего развития обучающегося.

Социальные свойства личности приобретаются человеком в ходе обучения и общения с людьми в обществе, в процессе его социализации. Учебники должны способствовать становлению и развитию позитивных социальных свойств личности. Результатом процесса социализации личности является также и опыт, позволяющий овладеть конкретной деятельностью. Опыт личности образуется на основе усвоения обучающимися содержания некоторого предмета. А содержание есть информационное отражение объективно существующих естественных или искусственных объектов, предметов, явлений, процессов и методов деятельности людей.

Психологические свойства личности характеризуются совокупностью генетического и социального компонентов, т.е. эти свойства, будучи врожденными задатками, формируются и развиваются прижизненно.

Антропологический учебник характеризуется новыми чертами – дидактико-методический и антропологический планы прорисованы не только и не столько в монолитном авторском тексте, сколько в самой конструкции учебника, представляющей сложное целое разнородных составляющих (текстов, иллюстраций, графиков разных авторов, различной функциональной нагрузки, органично дополняющих друг друга; тематические и эксплуатационные составляющие содержания учебника и т.п.). Целью антропологического учебника является не только изложение учебного материала, но и оказание помощи в осознании единства всех частей работающего мышления – единства веры, знания, понимания и умения делать, умения проектировать будущее.

В антропологическом учебнике должны присутствовать проблематика мировоззрения, жизненной позиции, формирование которых в конечном итоге помогает не просто освоить предмет, профессию, но отнестись к ней как к образу жизни, без чего не возможны серьезные достижения в той или иной области. Необходима прорисовка прямо или опосредованно тех личностных качеств, способностей, которые оказываются важнейшими для успешного освоения данной области и работы в ней. Важно показать, что за достижением тех или иных конкретных результатов стоит развитие определенных способностей, обладание тем или иным даром, а также показать, как дар выдающегося человека позволяет достичь ему тех или иных результатов в данной области, как он сам работает над совершенствованием своих способностей, открывает свое предназначение и т.п. Эти особенности антропологического учебника направлены на формирование профессиональной культуры.

Не менее важен и другой аспект, связанный с разработкой антропологического учебника, аккумулярующего в себе опыт общности (семьи, рода, образовательной общности – школы, кружка, вуза и т.п.), ее память и знание о себе, способствующий ее воспроизводству и развитию.

Предлагаемое представление об антропологическом учебнике имеет характер рабочей концепции, опираясь на которую можно инициировать как исследования традиций антропологического учебника, так и проектирование новых изданий.

Список литературы

1. Олексенко А.И., Олексенко Т.Д. К построению антропологического учебника: предпосылки, проблемы, поиски, перспективы. URL http://conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2002/conf_antro/1/oleksenko.html.
2. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ

Н.Ю. Хорошилова, г. Ставрополь

Изучение педагогической деятельности имеет в отечественной психолого-педагогической науке давнюю традицию. Вместе с тем реалии XXI века диктуют необходимость переосмысления психологической составляющей деятельности педагога.

Возникает насущная необходимость поиска путей и методов психологической работы с преподавательским составом на всех уровнях современного образования. Одним из таких путей является психологическое сопровождение педагогических кадров.

Согласно «Словарю русского языка», сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Отсюда психологическое сопровождение профессионального становления – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Профессиональный путь – длинная дорога. Начинается она в детстве и заканчивается в пожилом возрасте. Поэтому сопровождающих профессиональное становление человека много: это родители, учителя, коллеги, руководители, социальные работники. Компетентное и продуктивное психологическое сопровождение должен осуществлять специально подготовленный человек – психолог-профконсультант. Оказывая человеку помощь и поддержку в выборе траектории профессионального развития, психолог не навязывает ему свое мнение, а помогает наметить ориентиры.

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического сопровождения стал личностно ориентированный подход. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права еще не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

В психологическом сопровождении нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. К ним относятся опанты, лица с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, с ограниченными способностями, безработные и др.

Цель психологического сопровождения – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в профессиональной деятельности.

Выделим основные концептуальные положения психологического сопровождения профессионального становления личности: наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни; необходимость для полноценного профессионального становления социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества; признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций; принятие личностью всей ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала на себя; гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Функциями психологического сопровождения будут: информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т.д.); проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления; психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального становления, особенно при изменении социально-профессиональной среды; профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности (женщин после рождения ребенка, безработных, людей, вышедших из мест заключения, и др.); обеспечение социально-профессионального самосохранения; профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации; коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Учитывая субъектность и субъективность как важные характеристики профессионального становления, приведем основные направления психологического сопровождения этого процесса: изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние персонала; эффективное воспроизводство и сохранение профессионально подготовленного персонала предприятий и организаций; проектирование профессиональных программ, отражающих динамику профессионального становления личности и альтернативные варианты профессионального развития; формирование операциональной структуры будущей деятельности, а также целенаправленная подготовка к устойчивой и безопасной реализации профессиональной карьеры (включая профессиональную миграцию, социальную адаптацию, реориентацию, профессиональное самосохранение и комфортную жизнь после завершения карьеры); формирование и развитие акмеологической культуры персонала, его потребности в самореализации и способности к оптимальной деятельности, профессиональной и индивидуальной компетенции, коммуникации; обеспечение психологической безопасности персонала, комфортных условий его деятельности, а также восстановление профессионально-психологического ресурса специалистов; психологическое содействие при решении проблем профессионального становления личности на всех его стадиях.

Реализация функций психологического сопровождения возможна при использовании личностно ориентированных технологий профессионального развития: развивающей диагностики; тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития; мониторинга социально-профессионального развития; технологий формирования психологической аутокомпетентности; психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития; проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни; личностно ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической

ческой компетентности; ретроспекции профессиональной жизни; тренингов самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Одна из главных задач психологического сопровождения профессионального становления – не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными переменами в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами и иррациональными тенденциями жизнедеятельности.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

Результатом психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

К личности ориентированным технологиям психологического сопровождения относятся развивающая диагностика, тренинга личностного и профессионального развития и самосохранения, мониторинг социально-профессионального развития.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Н.В. Чубо, г. Кисловодск

В условиях трансформации современного общества возник ряд проблем: снижение рождаемости, распад семей, рост безнадзорных семей, детей-сирот, детская преступность, алкоголизм и др. Все это вызывает серьезную озабоченность и беспокойство школы, семьи, правоохранительных органов, социальных учреждений и широкой общественности.

Каждое общество формирует семью по образу и подобию своему. Семья – это общество в миниатюре, со всеми его достижениями, противоречиями. В настоящее время семья переживает сложный период развития: осуществляется переход от традиционной модели семьи к новой, меняются виды семейных отношений.

Возрастает число разводов, снижается рождаемость, хотя увеличивается рождение детей, рождённых вне брака, ежегодно около 1 миллиона детей остаётся без одного из родителей, доля неполных семей достигает 15% по стране, растёт преступность и что особенно опасно, увеличивается число преступлений, совершаемых подростками. Поэтому семья является важным объектом оказания помощи в современном обществе. При этом следует учитывать, что многие формы права, регулирующие отношения семьи и государства, пришли в противоречия, потому что не соответствуют современным потребностям семьи и общества. Большинство законов, затрагиваю-

щих вопросы семьи, малоэффективны или вообще не действуют. Все это требует принятия неолжжных мер по укреплению и развитию социального института семьи. С вступлением в силу Указа Президента Российской Федерации от 14 мая 1996 года «Об основных направлениях государственной семейной политики» проблемы семьи стали решаться более активно, помощь и поддержка семьи реализуется в значительно большем объеме, чем прежде.

В настоящее время сложилась такая жизненная ситуация, что свыше 40 миллионов неблагополучных семей и 38 миллионов детей из этих семей нуждается в эффективной реализации государственной семейной политике. В трудные жизненные условия попадают неполные семьи, семьи беженцев, вынужденных переселенцев, малообеспеченные семьи, безработные, семьи с детьми-инвалидами, многодетные семьи, неблагополучные семьи. Для этих семей характерны проблемы: финансовые, трудоустройства, ограничения жизнедеятельности, медицинские, психологические, и так далее. У детей в таких семьях наблюдается низкая самооценка, неадекватное представление о значении собственной личности, что может отрицательно сказаться на дальнейшей судьбе.

Тревожным симптомом является рост числа неблагополучных подростков, чье поведение проявляется в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных и аутодеструктивных действиях, отсутствии интереса к учебе, аддитивных тенденциях и т. д.

Основной причиной роста числа неблагополучных подростков исследователи (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Е.Н. Волкова, О.М. Исаева и др.) видят в том, что с каждым годом увеличивается рост числа неблагополучных семей, в связи с чем дети и подростки живут и растут в контексте негативных социальных, психологических, экономических явлений, их окружающих. В настоящее время отмечается большое количество детей, лишенных попечения родителей, ставших в силу обстоятельств безнадзорными, детей из неблагополучных семей с низким уровнем культуры, экономической обеспеченности, с аморальной или криминальной атмосферой и пр.

Воспитание подростков из неблагополучных семей является одной из многочисленных проблем, выдвинутых изменениями, происходящими сегодня в нашем обществе. Но без целенаправленного воздействия результат стихийного формирования личности и поведения подростка непредсказуем. Важнейшей задачей, стоящей перед педагогами является решение проблемы организации эффективной работы по профилактике и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков.

Но, к сожалению, в современных кризисных социально-экономических условиях, когда существует бедность, безработица, растет уровень преступности, наркомании, алкоголизма, а также отсутствует действенная система защиты детей и подростков – все больше семей попадают в трудную жизненную ситуацию. Оказавшись в затруднительных экономических условиях, многие семьи пересекают границу дозволенных воспитательных методов, соответствующих общечеловеческим ценностям и государственным нормативам, «застревают» в вопросах воспитания молодого поколения. Семья, находящаяся в социально-опасном положении, при котором родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по воспитанию, обучению, пренебрегают их нуждами, отрицательно влияют, имеет статус неблагополучной семьи.

На сегодняшний день в России отмечается рост числа неблагополучных семей. Такие семьи – острая социально-педагогическая проблема, так как они не выполняют основную общественную функцию – воспитательную. По результатам различных исследований (Л.С. Алексеевой, М. М. Плоткина, А.С. Сливаковской, В.И. Ширинского и ряда других), было выявлено отрицательное влияние неблагополучной семьи на нравственное и психическое развитие ребенка и подростка.

Неблагоприятное влияние неблагополучия родителей на детей и подростков не исчерпывается отклонениями на биологическом уровне. Семейный неблагополучие формирует комплекс отрица-

тельных макросоциальных влияний на ребенка. Поэтому даже в случае, когда созревание организма происходит относительно благополучно, со всей остротой встает проблема социальной адаптации таких детей и подростков. Эмоционально-поведенческие и личностные отклонения у детей и подростков, приобретенные в результате неправильного воспитания, затрудняют формирование нормальных межличностных отношений и социальной адаптации в целом.

По мнению ряда исследователей (М.А. Галагузовой, М.В. Быкова Е.О. аСмирнова, А.Г. Шмелёва и др.), основной задачей социального-психолого-педагогических мероприятий является предупреждение трудностей обучения и нарушений поведения, а также патологического развития личности у детей и подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях.

Решение проблемы социализации ребенка из неблагополучной семьи возможно при условии осуществления комплекса мероприятий, направленных на: раннее выявление и постановка на учет ребенка из неблагополучной семьи; определение причин неблагополучия семьи; осуществление информационной помощи семье; организация профилактики нарушений воспитания в семьях «группы риска»; при координационно-организационной помощи со стороны педагогов.

То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль.

Традиционно основным институтом воспитания человека, начиная с момента его непосредственного рождения и кончая, порой, его становлением как зрелой личности, была и остается семья. Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинает происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящих в них, можно во многом судить и об обществе, и государстве в целом.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.М. Эбзеев, г. Карачаевск

Динамичные процессы, происходящие в обществе, привели к изменению требований к профессиональной компетенции специалиста. Повысилась значимость умения изменять направление профессиональной деятельности в соответствии с запросами общества, способности адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. Наиболее ценной частью общества становятся люди, способные к критическому анализу, получению и использованию новых знаний, к принятию нетривиальных решений, к разработке новых идей, что требует перейти от передачи знаний к обучению методологии разных видов деятельности.

Соответственно, в современном образовательном пространстве возникла ситуация изменения чрезвычайно стабильной, инвариантной составляющей любой системы, а именно целевой установки. Специалисты в области общего и профессионального образования (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Варданян Ю.В., 1999; Гогунев Е.Н., 2005; Демин В.П., 2000; Зеер Э.Ф,

2002, 2005; Зимняя И.А., 2006; Мосина Н.В., 2005, 2006, 2007; Новиков А.М., 2000; Пищулин В.Н., 2004; Равен Дж., 2002; Татур Ю.Г., 2004; Фазлеев Н.Ш., 2005 и др.) закономерностью развития системы образования считают, появление компетентностного подхода, обусловленного поиском путей ликвидации пробелов в образовании, и направленного на усиление связи образования с практикой и реальными потребностями общества.

В качестве источника профессиональной подготовки, обновления знаний и переподготовки на протяжении всей жизни высшие учебные заведения должны систематически учитывать тенденции, возникающие в мире труда, а также в сферах науки, техники и экономики. С тем, чтобы реагировать на потребности в рабочей силе, системы высшего образования и мир труда должны совместно обеспечивать развитие и оценку учебного процесса, компенсирующих программ и программ аттестации, и признания предшествующего учебного опыта, объединяя воедино теорию и подготовку на рабочих местах.

Анализируя тенденции развития высшего образования в XXI веке, И.И. Борисов выделяет две их группы, влияющие на состояние российского образования: общемировые тенденции; тенденции, присущие России [1, 21].

К первой группе отнесены такие, как гуманизация; демократизация; защита прав и свобод личности; защита прав женщин; экология образования; рост числа студентов; глобализация, интернационализация и открытость образования; рост стоимости и расходов на высшее образование; рост числа работников сферы высшего образования; компьютеризация; развитие дистанционного обучения; увеличение возраста обучающихся и длительности обучения; миграция профессорско-преподавательского состава; расслоение и нарушение единства науки и образования; усиление влияния англо-американской системы высшего образования и связанное с этим превалирование роли английского языка в фундаментальном исследовании; появление глобальных образовательных мегаполисов.

Новиков А.М. согласен с авторами анализируемой работы в той ее части, где указывает на необходимость учета мировых тенденций при разработке стратегии отечественного образования. Но выделенные тенденции расходятся, так как они освещают совершенно другую сторону проблемы, а именно, способность высшей школы обеспечить высокий уровень адаптации к условиям рыночной экономики:

1. В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, самостоятельно распоряжаясь своим главным капиталом – своей квалификацией (т.е. каждый самостоятельно в ответе за свою квалификацию и свою трудоспособность).

2. В условиях рыночной экономики в силу высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится часто менять и место работы и неоднократно менять профессию (должно быть конвертируемое образование, т.е. такое базовое образование, позволяющее быстро осваивать новые профессии в будущем). Кроме того, образование должно быть непрерывным в течение жизни.

3. Основную роль в производстве и в системе мирохозяйственных связей играют не природные ресурсы страны, а уровень развития людских ресурсов.

4. Создание новых технологий и наукоемких производств повышает требования к образовательному уровню и профессиональной квалификации каждого работника, смещая акценты на развитие духовных способностей личности, являющиеся неизменным условием высокой производительности труда.

5. В производстве постепенно сокращается число занятого среднего управленческого персонала, заменяя на людей с более высоким уровнем образования, из чего следует, что одним из главных требований к специалистам является самостоятельность принимаемых решений.

6. Уровень производительности труда в развитых странах требует все меньше рабочей силы, т.е. желание работать – должно подкрепляться высоким уровнем профессионализма [6, 152].

Востребованность социальной практикой такого человека, который в состоянии выйти за пределы поставленных задач инициирует попытки расширить содержание образования не за счет количества, а за счет качества образования. В последнее десятилетие создавалось несколько таких моделей, среди которых культурологическая модель содержания образования (Краевский В.В., Лернер И.Я., 1983), деятельностная модель (Леднев В.С., 1989, 1991), модель развивающего обучения (Занков Л.В., 1990), модели, ориентированные на развитие личностной сферы (Анциферова Л.И., 1982), модели типа теории решения изобретательских задач, а также разработки организационно-деятельностных игр (Агапова О., Кривошеев А., Ушакова А., 1994; Бурков В.М., Новиков Д.А., 1998; Неверкович С.Д., 1995, 2004); проектного метода обучения, теории и практики школы «диалога культур» (Бедерханова В.П., Бондарев П.Б., 2000; Библер В.С., 1989) и др.

Но наиболее успешной, на наш взгляд, является модель компетентностного образования, который предлагает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика и даже не знания, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя клиента, горожанина, зрителя и др.; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценки своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного определения, выбора стиля и образа жизни, способа разрешения конфликтов [5, 98].

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к рассмотрению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе сама учебная деятельность, приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, становится предметом для усвоения [3, 31].

В.А. Болотов, В.В. Сериков считают, что из простой суммы знаний сложить компетентность невозможно. Здесь идет речь об особом построении предметных программ – особой деятельности, в структуре ориентировочной основы авторы выдвигают: предмет и способы (мыслительный, организационный, коммуникативный); понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса; набор апробированных в собственном опыте способов деятельности; опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях при неполноте задания условий задачи, дефиците информации невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных решений задачи; механизм рефлексии, проявляющийся в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с их ценностно-смысловыми установками [2, 12].

Механизмы формирования академического знания и компетентностей кардинально и принципиально отличаются друг от друга. На наш взгляд, отличный несколько.

Во-первых, знание можно передать, его можно услышать и запомнить, затем воспроизвести – репродуцировать. Вряд ли можно научить компетентности человека. Компетентным он может стать только в результате собственных поисков моделей поведения в тех или иных отраслях, выбора наиболее оптимальных, которые ему более всего подходят.

Во-вторых, знания, умения и навыки являются результатом обучения. Компетентность не является продуктом обучения, а, скорее всего, следствием саморазвития личности, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения, деятельностного и личностного опыта. «Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождением воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высоко мотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [4, 35].

Мы придаем компетентности статус результативности, воспринимаемой нами как критерий адаптивности – потенциальной ресурсности ребенка к условиям осуществления поискового процесса («имею условия»); к средствам, т.е. субъективных характеристик деятельности («могу», «умею»); к ценностям и смыслам деятельности для себя, людей, общего дела («хочу»).

В-третьих, социально-психологические механизмы усвоения знаний и выработки умений предполагают субъективную позицию педагога-предметника, его функциональную обязанность – дать информацию, социально-психологические механизмы обретения компетентности предполагает освоение ребенком систем общения и включения в совместную деятельность – взаимодействиях в различных субъектных группах.

В-четвертых, модель компетентности всегда связана с определенным контекстом жизни человека: человек, компетентный в решении одного круга проблем, может быть некомпетентным в другом. Это позволяет безболезненно отойти от идеалистического представления о гармоническом развитии личности как синониме «всестороннего» ее развития. Необходимо сознательно отказаться от претензий быть успешным всегда и во всем и сконцентрироваться на том направлении, где может быть достигнут успех, определение потенциала, формирование представлений ребенка о собственных ресурсах, путях и способах их использования – перевода из состояния потенциального в состояние актуального – функциональная задача образования.

Таким образом, быть компетентным – это значит уметь мобилизовать имеющийся биологический, психический и личностный потенциал для решения конкретных задач в конкретных обстоятельствах в конкретное время.

Список литературы

1. Борисов И.И. Тенденции развития высшего образования в XXI веке // Вестник Воронежского государственного университета. – 2000. – № 1. – С. 12-28.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12.
3. Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
4. Демин В.П. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34-42.
5. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография. – Великий Новгород, 2005.
6. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000.

РАЗДЕЛ II.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Л.Ю. Беляева, г. Ставрополь

Как известно, все истоки образования и воспитания закладываются в семье, ведь именно семья знакомит ребенка с окружающим миром. Семья – это малая социальная группа людей, объединенная кровнородственными или иными, приравненными к ним связями, члены которой связаны общностью быта, взаимной материальной и моральной ответственностью [2]. Попадая в сложно устроенный мир, ребенок сталкивается с массой трудностей и вопросов и первыми ему на помощь в разрешении этих вопросов приходят, конечно же, его родители.

Многие педагоги и ученые уделяли и продолжают уделять огромное внимание изучению проблем детства. Ш.А. Амонашвили детство рассматривает не как период «беспечной и райской жизни», а как период сложных, трудноразрешимых, а порой и неразрешимых проблем. Эти трудности заставляют детей страдать, переживать, радоваться. Возникают сложные взаимоотношения как между детьми, так и между взрослыми и детьми. Педагог отмечает, что детство – это «непрекращающийся процесс взросления... Суть детской жизни – стремление поскорее стать взрослым...». А это значит, что с самого юного возраста ребенок всесторонне развивается, и что роль взрослого в его жизни, роль семьи является решающей.

В зависимости от духовного, социального, культурного уровня семьи будут формироваться личность ребенка, его отношение к окружающему миру. Поэтому так важно создать максимально благоприятную обстановку для этого. Семья является необходимым компонентом в формировании личности ребенка, в его уверенности в себе, также она должна быть опорой и поддержкой для него в любой ситуации. Какова эстетическая планка в семье, таков и уровень развития ребенка. Эстетический и культурный уровень ребенка определяет и культурное состояние семьи. Поэтому для формирования всесторонне развитого члена общества, необходимо помнить, что ребенок нуждается в непрерывном воспитании.

Семейное воспитание – целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку [1].

Особенности семейного воспитания заключаются в органической связи со всей жизнедеятельностью ребенка, непрерывностью и длительностью воздействия, многократностью и противоречивостью воспитательного воздействия, интимностью, естественностью, многогранностью и непосредственностью общения на основе чувства родства, любви, доверия, взаимной ответственности. Также немаловажным является общение и взаимодействие людей разного возраста с разными интересами и профессиональной деятельностью (семья как дифференцированная социальная группа).

Но все эти процессы напрямую зависят от отношения ребенка к родителям, от того насколько силен их авторитет. Одним из ведущих показателей является воспитательный потенциал семьи. Потенциал семьи – совокупность материальных, национальных, психологических, педагогических, духовных, эмоциональных возможностей семьи в воспитании детей, определяемые ее особенностями (типом, структурой, традициями, авторитетностью родителей и др.).

Эстетическое развитие – процесс формирования и обогащения способности к образно-художественному восприятию жизни, эмоционально-психологическому отношению к ней [2]. Поэтому для формирования эстетической культуры в семье необходимо создавать определенные условия. К ним, в первую очередь, можно отнести наличие сложившегося быта и уклада в семье, а также семейные традиции. Процесс формирования эстетической культуры личности ребенка зависит от семейных отношений, эмоционального климата семьи. Общение и совместная деятельность, понимание и принятие ребенка, чувство долга и ответственности за воспитание детей – вот основа успешного развития личности ребенка в юношеском возрасте. Необходимо помнить и об эстетической культуре самих родителей и возможно даже стремиться повысить ее вместе с ребенком.

Но, как известно, семьи бывают разными и дети не имеют возможности полноценно развиваться в них. На самом деле проблем, связанных с условиями в семье, достаточно много и все они требуют тщательного изучения и анализа. На сегодняшний день существует масса негативных факторов семейного воспитания, которые препятствуют полноценному формированию эстетически и всесторонне развитой личности. К ним можно отнести преобладание материальных ценностей, бездуховность родителей, безнравственность, аморальный стиль и тон отношений, отсутствие нормального психологического климата, неразвитость родительских чувств, противоправное (криминальное) поведение взрослых, отсутствие психолого-педагогических знаний у взрослых членов семьи [1].

Безусловно, указанные выше факторы не скажутся благоприятно на дальнейшем построении нормальной крепкой семьи. Все они требуют изучения и разрешения. Для этого необходима поддержка и государства и педагогов и всех взрослых. Возможно, уделяя больше времени проблемам семьи и создавая специальные государственные программы по работе с семьями, удастся разрешить некоторые трудности в процессе формирования эстетической культуры ребенка. Это лишь гипотеза, которая позволяет говорить о том, что в данном направлении необходимо вести активную деятельность. Только усиленной работой, совместными усилиями возможно улучшение ситуации в современных семьях.

Список литературы

1. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – С. 256.
2. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 368.

Духовно-нравственное воспитание в исследовании и решении проблем подготовки современного педагога

С.В. Бобрышов, О.С. Шванке, Германия

Опыт всей мировой педагогики показывает, что проблема духовно-нравственного воспитания – это объективно ведущая проблема любой педагогической системы прошлого, настоящего и будущего. При этом независимо от того, кто и в каком качестве вовлечен в субъектно-объектное поле этого воспитания – ребенок или взрослый, ученик или учитель, дети или родители

и т.д. К данной проблеме традиционно приковано пристальное внимание общества, семьи, каждого образовательного учреждения, каждого педагога. При этом известным является факт, что наибольшую актуальность вопросы духовности, нравственности, нравственного развития личности традиционно получают в периоды социальных сдвигов и культурных метаморфоз.

Начало XXI века в России и ряде других стран Европы характеризуется динамичными и сложными процессами в системе регуляции всех сфер общественной жизни. Даже беглый анализ социальных реалий в различных областях социума показывает наличие у абсолютного большинства населения многочисленных проблем личностного, социально-ролевого, профессионально-статусного и т.д. характера, генерируемых социально-политическими, экономическими, правовыми, нравственными и другими трансформациями в обществе.

В России данные проблемы являются откликами таких продолжающихся процессов, как:

- изменение государственно-хозяйственных механизмов (проблемы деформации отношения человека к прежде социально-значимым профессиям, к своему трудовому прошлому, к своим достижениям, к сегодняшним результатам своего труда и к тому, как они оплачиваются; проблемы изменения взглядов на частную и государственную собственность, на себя как собственника, распорядителя собственности, как возможного «миллионера» или банкрота; осознание безработицы как реальности, как явления, от которого никто не может быть абсолютно застрахован и т.д.);

- изменение социально-экономических параметров жизни общества (проблемы, обусловленные резким снижением жизненного уровня большинства населения. Очень многие сегодня не могут себе позволить питаться, лечиться, отдыхать, организовывать культурный досуг и др. так, как они это делали раньше, как они к этому привыкли, как они это хотели бы, как это соответствовало бы их статусу. На это чаще всего просто нет денег);

- усиление центробежных стремлений (правовое, экономическое и политическое обособление территориальных административных образований привело к разрыву устоявшихся связей и отношений между людьми; родственники, знакомые, друзья, разбросанные по просторам некогда единого государства, по несколько лет не могут встретиться друг с другом, помочь друг другу);

- нестабильность политики и идеологический плюрализм, не уместающийся в какие бы то ни было рамки (проблемы противоречивого отношения к власти, к её чистоте и запятнанности, к официальной и оппозиционной идеологии; проблемы навязывания личности тех или иных идеологических доктрин и пассажей со стороны государства, друзей, членов семьи; беспокойство за формирующееся мировоззрение своих детей, молодёжи в целом; ощущение своей силы или бессилия на что-либо повлиять, что-либо изменить, что-либо отстоять);

- изменение правовой основы государства (осознание личностью проблематичности реализации декларированных государством гарантий нормальной жизни и выживаемости в обществе; ощущение правового вакуума вокруг тебя как раз в тот момент, когда ты нуждаешься в защите; осознание усиливающейся неспособности государства контролировать деструктивные силы в обществе и т.д.);

- переосмысление и реструктуризация социальных ценностей (проблемы, связанные с осознанием личностью наличия противоречий между признанием официальными властными структурами в качестве ценностей таких феноменов, как жизнь, здоровье, счастье, любовь и отсутствием в обществе условий для их культивирования, а то и созданием властями прямых или косвенных препятствий к их реализации; понимание того, что твоя жизнь, здоровье, счастье — это очень дорогие (как в прямом, так и переносном смыслах) вещи, и никто, кроме тебя, оказывается, за них не собирается платить или отвечать; понимание того, что в трудную минуту, когда под угрозой твоя жизнь и здоровье, государство и окружающие тебя люди могут как помочь тебе, так и с такой же степенью вероятности беззастенчиво обмануть и предать и т.д.).

В целом следует зафиксировать, что произошло коренное изменение системы взаимосвязи личностных и общественных ценностей, идеалов, форм и способов оценки успешности, значимости, «приличности» человека. Предпринимаемые попытки формировать человека по частям (правовая, экономическая, политическая, демократическая и др. культуры личности) не приводят, как правило, к востребуемым результатам. Все отчетливее становится понятно, что причиной этого является размывание стержневой основы – духовно-нравственной культуры как у личности, так и у общества. Многочисленные социологические, психологические, педагогические исследования показывают, что в настоящее время все отчетливее констатируются противоречия между востребованностью высокого уровня развития духовно-нравственной культуры личности и общества в их гармоничной взаимосвязи, осознания и принятия каждым человеком нравственно ориентированных смыслов жизни, с одной стороны, и усиливающейся тенденцией к ориентации в поведении и образе жизни людей на асоциальные и безнравственные мотивы и ориентации, с другой; между представлениями родителей и педагогов о нравственных канонах и неспособностью современных воспитательных институтов строить жизнь детей в соответствии с ними

В особенно тяжелом положении оказались педагоги. Они вынуждены обосновывать и выстраивать педагогические стратегии, решать сложные педагогические задачи, зачастую исходя лишь из своего личного опыта и того или иного субъективного понимания социальной и педагогической ситуации. Им все труднее удерживать линию личной нравственной профессиональной позиции, размываемую общественными вызовами, актуализирующими скептицизм, нигилизм по отношению к нравственным ценностям.

Как следствие, меняются целеустанавливающие, содержательные, технологические параметры воспитания и образования. Это ставит педагогов перед необходимостью по-новому, в многофакторном режиме осмысливать происходящие сегодня изменения, определять свое отношение к ним и место в них, находить способы реконструировать собственные ценностные ориентации, выстраивать адекватные стратегии профессиональной деятельности и т.п.

Это ориентирует педагогическую науку на анализ сегодняшних и завтрашних проблем в сфере духовно-нравственного воспитания, актуализирует построение определенных исторических параллелей с прошлым, позволяет обращаться к содержащемуся в нем педагогическому опыту с целью поиска конструктивных путей и способов постановки соответствующих проблем в схожих условиях и их оптимального решения.

Учитывая, что ключевой фигурой в решении проблем и в обеспечении развития отечественного образования и культуры является учитель, корневые процессы, обуславливающие многие трудности, успешность, тенденции и закономерности воспитания детей происходят, в значительной степени, в области педагогического образования. Совершенствование профессиональной подготовки учителя, формирование у него необходимой базы знаний и умений, способности к саморазвитию, к продуктивной творческой деятельности – вот задачи, которые традиционно находятся в фокусе внимания всех, кто определяет направления, содержание, инструментарий подготовки педагогов. В значительной мере данные вопросы относятся и к учебным пособиям по педагогике, совершенствование которых всегда признавалось в качестве одного из приоритетных направлений постановки и улучшения педагогического образования в целом. Ибо история педагогики свидетельствует, что наступающая в силу тех или иных причин архаичность воспитательного инструментария, которому учат будущих педагогов, застенчивость и неразвиваемость содержащегося в учебных пособиях ядра базовых теоретических и методологических идей, несогласованность предлагаемых учителям технологических подходов с социокультурными реалиями времени значительно сдерживают развитие и научного педагогического знания, и практики его использования в воспитательной и учебной деятельности.

Анализ педагогических источников XIX и XX в. закономерно показывает, что именно в неудовлетворительном состоянии педагогического образования прогрессивные мыслители и педагоги во многом видели причину неразвитости в России педагогики как науки и равно причину многих коренных недостатков в деле воспитания. «Если ... мы до сих пор, – писал К.Д. Ушинский в предисловии к «Педагогической антропологии», – готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо..., педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества» [1, 15].

Исследовательская практика показывает, что проблемы построения системы педагогического образования в России в XIX в. имели, как минимум, три глубоко взаимосвязанных основоположения: во-первых, это разработка общей теории и практики педагогики, во-вторых, создание и совершенствование имеющихся учебных заведений для подготовки учителей народных школ; а, в-третьих, создание учебных педагогических книг (учебников, учебных пособий), являвшихся руководством для будущих педагогов по овладению наукой и искусством воспитания и обучения. Именно по данным пособиям, содержащим обобщенный, целостный взгляд на педагогику, можно проследить многие нюансы генезиса педагогической мысли. Особенностью учебных пособий, ориентированных на подготовку педагогов, является то, что они в системном виде воспроизводят базовые для конкретного временного периода теоретико-методологические основания педагогического знания, отражают ведущие его социокультурные и научные детерминации, указывают на доминирующие подходы, наиболее популярные и передовые, а также критикуемые технологические воспитательные схемы. Позволяют в полном объеме увидеть совокупный опыт постановки и решения педагогических задач, вычленив в нем традиционную и инновационную составляющие, оценить уровень развития педагогического мышления и образовательной практики.

Соответственно весьма актуальной для сегодняшнего дня задачей при изучении проблем духовно-нравственного воспитания выступает необходимость прояснения вопросов, относящихся к синхронно-историческому пониманию и воспроизведению сущности, структуры и специфики духовно-нравственного воспитания, его содержания и внутренней логики, ведущих принципов и закономерностей; к обоснованию целостной программы воспитательной работы исходя из объективной взаимосвязи духовно-нравственного воспитания с умственным, физическим, эстетическим и др.; к прояснению оснований выбора учителями соответствующих воспитательных методик и приемов.

Отдельное направление в решении указанной проблемы – это рассмотрение вопросов духовно-нравственного воспитания как целостной дидактической системы применительно к подготовке учителей.

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5/ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В.С. Гиринович, г. Ставрополь

Личность в новой системе образования становится приоритетом, так как является главной ценностью общества. Рассматривая федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения, мы видим, что он устанавливает

требования к личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; основы гражданской идентичности.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям и др. [2].

Таким образом, стандарт второго поколения дает четкие направления нравственного воспитания детей, так как на современном этапе важнейшей целью образования является духовно-нравственное воспитание личности: расширение духовного потенциала, обогащение поведенческой культуры на основе нравственных ценностей. Выражением государственной политики в области воспитания стали принципы гуманизации образовательного пространства «в целях обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации»[2]. Исходя из этого, нужна тщательно продуманная система условий, способствующих процессу воспитания, развитию индивидуальности каждого ребенка, обретению каждым своего образа, своего характера, своего духовно-нравственного стержня. Все это усиливает актуальность духовно-нравственного воспитания, ориентирует исследователей на поиск педагогически организованного процесса, обеспечивающего духовное развитие школьников. Духовно-нравственное воспитание представляется актуальной задачей еще и потому, что оно непосредственно определяет те ориентиры, которые влияют на природу отношений личности.

Анализ теоретических источников дает основание сделать вывод о том, что проблема духовности личности занимает одно из центральных мест в системе знаний о человеке, и не раз становилась объектом исследования философов, психологов и педагогов. У Ожегова С.И. мы видим: «Нравственность это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [1]. Становление духовного человека невозможно без правильного воспитания. «Воспитать – значит способствовать формированию духовно-зрячего, сердечного и цельного человека с крепким характером», – сказал В.А. Сухомлинский [1].

Реализация задачи духовно-нравственного воспитания на порядок сложнее и ответственнее, чем передача предметных знаний и возможна при особом состоянии души учителя, определяющемся ясностью его духовного зрения. По словам К.Д.Ушинского, настоящего учителя и учеников роднит «особенная теплота и задушевность отношений»[1], основой которой

являются духовные качества личности педагога: вера, любовь, честность, открытость, мудрость, красота души. Важное значение для реализации задач духовно-нравственного воспитания школьников имеет фактор жизненной и профессиональной активности самого учителя, так как воспитанник фиксирует прежде всего то, что ярче всего проявляется в личности наставника. Поэтому очень важен процесс осмысления педагогом ответственности своей социальной роли, добровольное принятие на себя важной общественной функции – воспитания духовно развитого ответственного гражданина демократического общества.

Математика обладает большим воспитательным потенциалом. Ещё в XIX веке польский математик Хуго Штейнгаус заметил, что «между духом и материей посредничает математика»[1]. Реализация воспитательного потенциала урока математики возможна через отбор содержания материала, через структуру урока, организацию общения. Математика является не просто областью знаний, но, прежде всего, существенным элементом общей культуры, языком научного восприятия мира. Ни один школьный предмет не может конкурировать с возможностями математики в воспитании мыслящей личности. Даже выполнение скучных и рутинных преобразований опосредованно способствует выработке таких качеств, как собранность и систематичность. Математика учит строить и оптимизировать деятельность, вырабатывать и принимать решения, проверять действия, исправлять ошибки, различать аргументированные и бездоказательные утверждения, а значит, видеть манипуляцию и хотя бы отчасти противостоять ей. Решение задач требует от учащихся добросовестной и серьезной работы над приобретением и укреплением знаний, что приводит к систематическому напряжению умственных усилий, настойчивости в преодолении трудностей. При этом у учащегося воспитываются такие черты характера как трудолюбие, усидчивость, упорство в преследовании намеченной цели, умение не останавливаться перед трудностями и не впадать в уныние при неудачах.

Говоря о формировании нравственных принципов в процессе обучения математике, А.Я. Хинчин писал: «Я должен признать, что органически не способен отстаивать какое-либо утверждение (хотя бы и обыденно-практического содержания), если я не располагаю не допускающим никакого возражения его доказательством. Профессиональная привычка к абсолютной объективности аргументации не позволяет мне, как это делают многие другие, яростно, во что бы то ни стало отстаивать выгодное мне решение. Таким образом, черта, о которой я сейчас говорю, может иногда и повредить своему носителю; тем не менее я дорожу ею и рад, что она у меня есть; радуюсь и тогда, когда вижу ее в других, потому что придаю ей высокую моральную ценность» [3].

Обучая математике, при решении задач, доказательстве теорем можно и нужно развивать у учеников очень важную нравственную черту, «...как честность и правдивость – одно из лучших украшений нравственной личности человека, которая позволяет преодолевать в себе отвратительную мещанскую привычку – подчинять законы мышления своим личным, мелким, корыстным интересам, теоретически защищать все то и только то, что ему практически выгодно; когда он научается уважать объективную правильность аргументации как высшую духовную и культурную ценность и все чаще и со все более легким сердцем жертвовать ради нее своими личными интересами» [3].

Таким образом, математическая наука неизбежно воспитывает в человеке целый ряд черт, имеющих яркую моральную окраску и способных в дальнейшем стать важнейшими моментами в его нравственном облике.

Безусловно, что сколько-нибудь заметный воспитательный эффект уроки математики (как и всякой другой науки) могут дать только при том условии, что учитель, во-первых, достаточно хорошо знает свою науку, ее методологию и ее историю, во-вторых, имеет достаточный педагогический такт и опыт и, наконец, в-третьих, сам обладает в достаточной мере всеми

теми качествами, которые он собирается воспитывать в своих учениках, и этой работой важно заниматься сегодня со студентами, формируя соответствующие профессиональные качества.

Список литературы

1. Высказывания про математику и математиков. <http://bars-minsk.narod.ru/tells.html>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 009 г. № 373
3. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963.

ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Н.Г. Глушкова, г. Ставрополь

Обращенность современного общества к культуре, человеку, его духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. Культура – важнейший фактор духовного обновления как общества в целом, так и отдельной личности. Наступление бездуховности – главная опасность, которая угрожает сегодня миру вообще и миру молодому в частности. В современных условиях одна из причин дефицита духовности видится в отчуждении культуры от личности, когда культура перестает оказывать эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность перестает испытывать потребность в истинной культуре, в овладении ее ценностями. Охлаждение к великим, вечным творениям культуры – реальный факт.

В связи с этим основной целью и ценностью человеческой жизни, основным способом возрождения себя в этом мире в настоящее время становится ребенок. О значимости соприкосновения с миром культуры, создающей уникальное первоначальное образование и направляющее развитие внутреннего мира ребенка говорили В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.В. Гусева, Э.Н. Гусинский, А.В. Запорожец, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, В.М. Розин и др.

Антропология личности в период детства постоянно привлекала русскую литературу. В произведениях писателей XIX века Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, Д.Н. Мамина-Сибиряка, С.Т. Аксакова, Н.Г. Гарина-Михайловского, В.Г. Короленко раскрывается социальная природа маленького человека, его ум, душа, чувства, внутренний мир.

В одном восприятии художников детство – счастливая пора, воспоминания о которой связаны с сожалением («Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства... Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?» Л.Н. Толстой). Но особенно актуальным в настоящих условиях становится второй аспект в изображении детства – протест против страданий ребенка, против украденного детства, против духоты, жестокости и мрака. Именно поэтому мы обращаемся к творчеству Ф.М. Достоевского. «Слезинка ребенка» Ф.М. Достоевского – это символ, знак. И не только символ недопустимости победы греха над абсолютной безгрешностью, так как дети безгрешны. Это и символ несопоставимости подлинных и придуманных человеком фальшивых идолов, где подлинными, первозданными, чистыми как слеза ребенка выступают только общечеловеческие, вечные ценности, незабываемые и незамутненные как детство.

Тема детства важна для всего творчества Ф.М. Достоевского. Главная заветная идея писателя, которую он хотел донести до читателя каждым своим произведением – это идея о возрождении доброты и милосердия в людях. Среди «униженных и оскорбленных» героев Ф.М. Достоевского особенно выделяются дети, страдающие без вины, наказанные без преступлений. Проблема детского страдания мучила Ф.М. Достоевского, особенно мысль о том, что «детские сле-

зы ребеночка могут быть результатом несправедливой, злой жизни людей». Скорбные факты из детской жизни, собранные писателем в его художественных произведениях звучат упреком.

Относясь с глубоким уважением к детям, Ф.М. Достоевский предъявлял высокие требования к людям, призванным по роду своей деятельности заниматься их воспитанием. «Учитель – это штука тонкая; народный, национальный учитель вырабатывается веками, держится преданиями, бесчисленным опытом», – писал он [4, 93]. Учитель, по мнению писателя, не может ограничиваться одним только обучением детей в школе: он должен быть и воспитателем взрослых, облагораживать нравственную атмосферу в семьях своих воспитанников. Главную роль в оздоровлении нации должен сыграть «нарождающийся наш школьный учитель» [4, 94]. Ф.М. Достоевский был убежден, что «даже самый беднейший какой-нибудь школьный учитель и тот бы ужасно много мог сделать и единственно одной лишь своей инициативой, захоти только сделать!» [4, 95]. Облик русского национального учителя для Ф.М. Достоевского был очевиден: это должна быть «личность, характер», это должен быть «деловой человек и такой, который действительно способен хотеть» [4, 96]. Учитель должен знать свой народ, уважать его традиции. Ничего не получится у человека «мнительного и недоверчивого», который «после первых, иногда самых горячих и благородных усилий быстро утомляется, смотрит угрюмо, начинает считать свое место за нечто переходное к лучшему, а потому – или спивается окончательно, или за лишние десять рублей бросает все и бежит куда угодно, даже даром бежит, даже в Америку, «чтобы испытать свободный труд в свободном государстве» [4, 95].

Полагая, что труд является «самым сильным средством перевоспитания, переделки оскорбленной и опороченной души в ясную и честную» [4, 20], писатель предупреждает, что напрасно «вся педагогика ушла теперь в заботу об облегчении», так как «облегчение вовсе не есть развитие, а, даже напротив, есть ступение». Получение знаний должно стать для ребенка первой поистине трудовой школой: «Две-три мысли, два-три впечатления, поглубже выжитые в детстве, собственным усилием (страданием), проведут ребенка гораздо глубже в жизнь, чем самая облегченная школа, из которой сплошь да рядом выходят ни то ни се, ни доброе, ни злое, даже и в разврате не развратное и в добродетели не добродетельное» [4, 20]. «Слишком облегченное воспитание и образование способствуют, по мнению Ф.М. Достоевского, «выделке», «скверной» и «нежелательной» младости [4, 10].

Взволнованно откликается писатель на многие несправедливые действия учителей. Трагически потряс его, например, случай с учеником прогимназии, который повесился на гвозде у доски почета. Этот случай поразителен прежде всего тем, что оставленный в заведении за плохие отметки до пяти часов вечера мальчик «буйства и зверонравства не проявлял, учился вообще хорошо» [5, 34]. Для тех, кто знаком с современной ужасающей статистикой детских самоубийств, реакция Ф.М. Достоевского покажется близкой и понятной «...не слишком ли сильна такая наука? Не слишком ли много придается значения двойкам, единицам, золотым и красным доскам, на гвоздях от которых вешаются воспитанники?» Не слишком ли много формализма и сухой бессердечности вносится у нас в дело воспитания?» [5, 35].

В связи с подобными процессами Достоевского особенно интересовала духовная обстановка школы, где происходит «овзросление» (Б.Н. Тарасов) детства, смена изначальной непосредственности и чистоты детского восприятия, конкретно-наглядного отношения к миру систематизирующей деятельностью, а также появляются благоприятные условия для сравнения, выделения, оценки и, следовательно, разделения, обиды, превознесения [7, 73].

В таких условиях, как считает С.В. Сергушева, вырабатываются односторонние понятия, которые сдерживают непосредственную реакцию на события, предохраняют от незапланированных душевных затрат и тем усиливают «тяжесть» людей и нелюбовь к ним. В романах Ф.М.

Достоевского есть два очень похожих эпизода, где школьники дразнят и бросают камни в слабых и незащищенных людей (эпизоды с Илюшей Снегиревым в «Братьях Карамазовых», с князем Мышкиным в «Идиоте»). В своих действиях они руководствуются понятиями чести, внушенными взрослыми, учителем и пастором. В обоих случаях возвращение к естеству детства, к теплоте дружбы от холода абстрактных отношений происходит с помощью людей, которые сами в чем-то напоминают детей и действия которых почти всегда примиряюще несистематичны. Немудрено, что главными врагами Мышкина, у которого отсутствует «система» общения с детьми (это и ставится ему в вину Шнейдером), стали пастор и школьный учитель – центральные для детей переходного возраста фигуры. Именно пастор и школьный учитель берут на себя обязанности по выпрямлению и упорядочению детского мышления, по выработке однозначных и односторонних представлений [6, 33].

Коля Красоткин в «Братьях Карамазовых» как бы символизирует это переходное выпрямление и упорядочение, соединяя детский облик и поступки с далеко не детскими мыслями. Игровая природа детства сильна в Коле, его так и тянет поиграть с «пузырями», с «детвой», в «лошадки». Но «не станете же вы в наш век в лошадки играть?» – обращался он к Алеше Карамазову. «Самолюбие (чисто взрослое «разделительное» качество, свойственное многим героям Достоевского), нежелание прослыть ретроградом среди своих товарищей-гимназистов заставляет Колю чураться своей естественной склонности, что вызывает недоумение, удивление у Алеши Карамазова». «Нынче даже почти дети начали уже этим (самолюбием) страдать. Это почти сумасшествие. В это самолюбие воплотился черт, – прибавил Алеша, вовсе не усмехнувшись, как подумал было глядевший на него в упор Коля» [2, 21].

Ф.М. Достоевский показывает, как Красоткин стыдится «чувств», непосредственного отношения к происходящим с ним событиям, руководствуясь в своих действиях представлениями, выработанными гимназическим окружением, чтением и беседами со взрослыми. Своим игровым устремлением он все время пытается найти оправдание, покоящееся на твердых «взрослых» основаниях (воспитание молодого поколения). Своеобразие этого образа составляет соединение детской непосредственности, которая выражена преимущественно в поступках, и недетских вопросов, занимающих его ум (разговоры об эмансипации женщины, русском мужике, мистицизме). Происходит стирание возрастных границ, и Коля Красоткин мог бы стать достойным диалогическим партнером Ивана Карамазова или Ракитина «обмозговывающих» факты бытия [7, 21].

Пристальное внимание писателя было направлено и на вузовское образование. Печальное его резюме по этому поводу тоже близко нам: «Если образование принимает вид какой-то отвлеченности... не замрет ли оно само собою?» [3, 204-205].

Истоки такого упадка Ф.М. Достоевский видел именно в школьном деле: «... что за жалкая судьба быть, например, у нас педагогом! Взгляните на участь учителей. Какая же тут иной раз наука, тут склады позабудешь!» [3, 205].

С позиции нашего времени интересна идея Ф.М. Достоевского об организации жизни и труда малолетних преступников, находившихся в детских колониях. По мнению писателя, для колониста подчинение общественному суду даже не одного, а многих его товарищей может иметь отрицательные последствия: «Есть много гордых детей..., которые могут быть оскорблены этой вечевой властью таких же, как они, мальчиков и преступников, так что могут и не понять эту власть настоящим образом. Могут случиться личности гораздо талантливее и умнее всех прочих в «семье», и их может укусить самолюбие и ненависть к решению среды; а среда почти всегда и середина. Да и судящие мальчики понимают ли хорошо

свое дело? Не явятся ли, напротив, и между ними их детские партии как-нибудь тоже соперничающих мальчиков, посылнее и побойчее других, которые... дают тон и ведут за собой остальных как на веревке?... Наконец, осужденные и потерпевшие наказание будут ли смотреть потом так же просто и братски на своих бывших судей и не нарушили ли этим самосудом товарищество?» [4, 20].

Особую важность Ф.М. Достоевский-педагог придавал изменениям во внутреннем мире наказанного ребенка. В этом случае, предостерегал он, нужно быть вдвойне осторожным: родители не должны забывать, что у «ребенка, даже самого малого, есть тоже и уже сформировавшееся человеческое достоинство» [5, 189]. Никаким, самым бесчеловечным наказанием нельзя достигнуть того, чего можно добиться неутомимой работой с детьми, зато наоборот, жестокость может сделать «дите» нравственным калекой.

Ф.М. Достоевский не только говорит о тяжелых последствиях, какими может обернуться для мальчика и девочки физическая или нравственная боль, но изучает также зарождение садизма в самих родителях. «Нет, это жестокость не от природы, это жестокость человеческой лени, пренебрежения к своему долгу, которое внутренне осознается самими родителями и зарождает в них раздражение в первую очередь на своих детях» [5, 185].

Все эти художественно-педагогические поиски писателя, несомненно, заслуживают внимания людей, связанных с воспитанием подрастающего поколения. Так, не раз отмечаемая Ф.М. Достоевским ребяческая «широкость», способность «лелеять в душе своей идеал рядом с величайшей подлостью и все совершенно искренно» [1, 30], часто не учитывается педагогами, которые по инерции за одними плохими чертами характера предполагает еще худшие, забывая о парадоксальном сочетании благородства с низостью. Например, Аркадий Долгорукий («Подросток») постоянно демонстрирует совмещение несовместимого: «Подросток и мелочен, и глубокий, и наивен, и мрачен», – записал о нем Ф.М. Достоевский в набросках к роману [4, 19]. И здесь, убеждает писатель, среда не определяет структуру личности молодого человека в целом, а скорее провоцирует те или иные действия, которые обеспечиваются внутренними психическими процессами.

Результатом такого воспитания становится не исправление, а развращение ребенка: хитрый, скрытый, он непременно покорится и обманет. Ребенка же «слабого, трусливого и сердцем нежного» просто забывают. «Наконец, ребенка доброго, простодушного, с сердцем прямым и открытым – вы сначала измучаете, а потом ожесточите и потеряете его сердце» [4, 190]. Единственным условием правильного воспитания Ф.М. Достоевский полагает любовь. Но любовь тоже «есть труд, даже любви надобно учиться».

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Полное собр. соч. в 30-ти т. Т.13. – Л., 1973.
2. Достоевский Ф.М. Полное собр. соч. в 30-ти т. Т.13. – Л., 1973.
3. Достоевский Ф.М. Полное собр. соч. в 30-ти т. Т.15. – Л., 1973.
4. Достоевский Ф.М. Полное собр. соч. в 30-ти т. Т.22. – Л., 1973.
5. Достоевский Ф.М. Полное собр. соч. в 30-ти т. Т.25. – Л., 1973.
6. Сергушева С.В. Типы детей в произведениях Достоевского // Литература в школе. – 2003. – №6.
7. Тарасов Б.Н. Детство в творческом сознании русских писателей // Литература в школе. – 1995. – №4.
8. Юрьева О.Ю. Тема семьи и семейного воспитания в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского // Литература в школе. – 2003. – №8.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ИДЕЙ О ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В ТРУДАХ ОПТИНСКИХ СТАРЦЕВ XIX ВЕКА

Т.Г. Журавовская, г. Ставрополь

В настоящее время духовно-нравственное обновление российского общества становится первоочередной проблемой, вследствие разрушительного воздействия многих социальных факторов на формирование у молодого поколения традиционных для России мировоззренческих взглядов, ценностей и идеалов. В воспитании и образовании представление о человеке становится сугубо прагматическим; необходимость самопознания и саморазвития признается лишь в целях достижения материальных успехов для себя. В результате увеличивается разрыв между интеллектуальной подготовленностью и нравственной воспитанностью молодого поколения.

В качестве одного из путей решения возникшей проблемы в последнее время все чаще мыслятся идеи православной педагогики, основанные на концепциях православной антропологии о сущности человека и его месте в этом мире. Несмотря на то, что в качестве отрасли научного знания эта дисциплина оформилась сравнительно недавно, идеи православной педагогики об образовании человека существовали в нашей стране испокон веков, и продолжают оставаться актуальными в настоящее время.

В данной статье мы рассмотрим в качестве примера идеи Оптиных старцев – опытных воспитателей российского народа, внесших свой значительный вклад в развитие российского образования в XIX в. Педагогика Оптиных старцев была направлена на кропотливое устроение духовной жизни человека и трактовалась ими как целожизненный процесс, возводящий к совершенству.

Одним из известнейших Оптиных старцев, уделявшим в своих трудах много внимания процессу образования человека, был преподобный Макарий (Иванов). В деле образования подрастающего поколения Макарий Оптинский указывал на приоритет ценности вечной жизни по сравнению с временной, а также на важность воспитания человеческого сердца как первоочередную образовательную задачу: «Приготовляя детей ваших для светской жизни, попеклись ли вы насадить в сердцах их веру и страх Божий, которые бы были руководителями их к будущей жизни?» [4, 72]. Также по этому поводу преподобный писал следующее: «Детям дайте доброе воспитание относительно нравственности, и, когда они будут достойны и будет им полезно, Бог силен обогатить их или даровать нужное и довольное» [4, 155]. Эта идея Макария Оптинского очень актуально звучит в XXI веке, когда среди молодого поколения насаждается стремление к обогащению и карьерному росту «любой ценой», даже через попрание нравственных законов.

Касательно самого воспитания старец Макарий указывал на соблюдения разумной соразмерности в этом процессе, чтобы наставление ребенка происходило «и не слишком строго, и не слабо, а наблюдать средину» [4, 261]. Макарий Оптинский писал о том, что детей необходимо воспитывать в «страхе Божиим», под которым он понимал чувство глубочайшего благоговения к Богу, боязнь оскорбить Его. В работах по православной антропологии страх Божий выделяется в качестве одного из качеств человеческого духа и называется основанием любви к Богу через исполнение Его заповедей: «начало премудрости (Притч. 1,7) и страхом Божиим уклоняется всяк от зла (Притч. 16, 6)» [4, 261]. Поэтому, опираясь на подобную трактовку понятия «страх Божий» старец Макарий писал о том, что нельзя позволять детям исполнять свою волю, необходимо учить их жить по воле Божественной, что проявляется в послушании родителям, наставникам, старшим: «Пишешь, что Н. скорбит на тебя за строгое с ним обращение; но в этом нет ли твоей вины в

том, что в детстве и юности баловал его и снисходил шалостям, то это в нем и утвердилось; и тебе да будет пример и на других детях, чтобы не допускать их исполнять свою волю, то они и приобькнут к сему» [4, 438]. Вместе с тем, Макарий Оптинский утверждал также необходимость учитывать и мнение ребенка в процессе воспитания как одного из субъектов педагогического взаимодействия: «Строгое обращение не мешает иметь к N.. но иногда и снисходить и прощать, а особливо, когда сознается, и внушать ему, какой может быть большой вред для него от сотоварищества людей вольного обращения, и молить Господа, да укрепит его в истине, благодати и разуме» [4, 438]. По мысли, Макария Оптинского, необходимо удерживать детей от бесполезных игр, чтобы они не создали условий для развития зла в душе ребенка.

В своих трудах Макарий Оптинский указывал на важность воспитания ребенка с самого раннего возраста, так как справедливо полагал, что своевременно начатое и правильно осуществляемое с раннего возраста воспитание детей будет являться основным условием их полноценного духовного развития впоследствии: «что в юном сердце напишется, то в совершеннолети более утвердится, подобно как на молодом плоде написанные слова в созревшем явственнее изображаются» [3, 42-43]. Дальнейшее духовно-нравственное воспитание человека Макарий Оптинский предлагал осуществлять через чтение духовных книг, так как оно «просвещает наш разум и показывает путь ко спасению, питает душу так, как физическая пища питает тело» [3, 218]. При этом самым главным качеством личности человека в ее устремленности к Богу и другим людям преподобный Макарий называл смирение как необходимый спутник христианской любви, которое достигается через обуздание зла в душе. «Любовь возвышает, смирение же не дает пасть», – цитировал старец слова древнего мыслителя – святого Иоанна Лествичника [3, 163]. «К сожалению, нынче юное поколение склонно более к свободе, а не к обузданию чувств, и разуму дает свободу, хоть он и помрачен», – писал старец [3, 42]. Подлинный же идеал человека Макарий Оптинский видел в умении управлять своими мыслями, чувствами, словами и делами, в исполнении божественных заповедей для достижения богоподобия.

Подобные педагогические идеи можно проследить и в письмах преподобного Антония Оптинского (Путилова), младшего современника Макария Оптинского. В его трудах обосновывается важность воспитания в ребенке смирения и послушания, чтобы по характеру он больше напоминал «овечку», а не «козленочка»: «Овечки бывают тихи, смиренны и послушливы, а козленочки резвы, прыглывы, крикливы и бодливы, и за это самое они никому не приятны [2, 56-57]. Антоний Оптинский указывал на важность требовательности и некоторой строгости в воспитании, подчеркивая при этом то, что этот процесс должен основываться на любви, учете возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также личном примере воспитателей.

В числе Оптинских старцев, знаменитых своими поучениями педагогического характера, необходимо назвать и преподобного Амвросия Оптинского (Гренкова). Он уделял много внимания идее свободы человека, в частности указывал на то, что необузданная свобода может повредить человеку и, даже, погубить его. Старец писал о том, что свобода и разум даны человеку от Бога; задача же человека заключается в том, чтобы употребить их надлежащим образом для восхождения по пути духовного совершенства. Поэтому, по словам старца, подлинная свобода человека заключается в смирении и послушании [1]. Кроме того, старец Амвросий рассматривал проблему достоинства человека как образа и подобия Божия, указывая в своих письмах на то, что не должно «и на слово не верить всякому вздору без разбора – что можно родиться из пыли и что люди прежде обезьянами были. А вот это правда, что многие люди стали обезьянам подражать и до степени обезьян себя унижать» [2, 183].

Амвросий Оптинский основной целью образования считал наставление детей в страхе Божию и также утверждал приоритет воспитания над обучением: «Еще в Ветхом Завете сказано:

«Сын ненаказанный скорбь отцу и печаль матери» (Ср.: Притч. 17, 25), т. е. сын, не наставленный в страхе Божиим и законе Господнем. В настоящее время многие родители детей своих учат многому, часто ненужному и бесполезному, но не радят о том, чтобы наставлять детей страху Божию... отчего дети большею частью бывают непокорны и непочтительны к родителям, и для себя, и для отечества непотребны, иногда и зловерны» [2, 58]. Кроме того, старец указывал на важность духовно-нравственного воспитания человека с самого раннего возраста.

В процессе воспитания Амвросий считал необходимой разумную строгость, но также отмечал, что иногда, в делах незначительных, следует и уступать ребенку, учитывая его характер и возрастные особенности, если это не приведет к негативным последствиям. Старец Амвросий указывал на то, что процесс воспитания является двусторонним: «Детей вы обязаны учить, а от детей сами должны учиться, по сказанному от Самого Господа (Мф. 18: 3): еще не «будете яко дети, не внидите в Царство Небесное» [2, 196]. Научиться же у детей, по мнению старца, можно незлобию, а также чистоте и кротости сердца.

Касательно исправления недостатков ребенка, старец предлагал указывать ему на негативные последствия его проступков, причем делать подобные наставления в полушутливом тоне, например: «Ты – ведь молодой князь, чрез такие поступки не ударяй себя лицом в грязь» [2, 111]. Амвросий Оптинский и сам очень часто использовал различные шуточные стихотворения в своих нравственных наставлениях, так как они способствуют установлению более тесных и дружелюбных отношений с воспитуемым. В деле воспитания основным необходимым качеством для наставника старец Амвросий называл терпение чужих недостатков, основа которого любовь к человеку: «На мои слова о молодежи, что вести их трудно, батюшка сказал: «не беда, что во ржи лебеда, а вот беды, когда в поле ни ржи, ни лебеды». Прибавил еще: «В терпении вашем стяжите души ваша» (Лк. 21, 19) и «претерпевши до конца, той спасен будет» (Мф. 10, 22)» [2, 49].

Амвросий Оптинский много писал о том, что процесс воспитания, в идеале, должен осуществляться самой матерью ребенка, а не наемным человеком. В этом случае, по мнению старца, он будет намного эффективнее, поскольку духовная связь между матерью и детьми остается навсегда. «Как мать чадолюбивая, сами передавайте сведения об этих предметах вашим детям... Вас в этом заменить никто не может, потому что... другие не знают ваших детей и их душевное расположение и потребности, и притом слова матери более могут действовать на них, нежели слово постороннего человека. Наставления других действуют на ум, а наставления матери на сердце» [2, 111]. Старец Амвросий писал о важности обращения к Богу за помощью в деле воспитания и предания ребенка Его воле.

Касательно процесса обучения старец указывал на то, что оно также призвано способствовать достижению человеком смирения: «[Должно] не только хорошо учиться, но и хорошо смиряться. Если же только хорошо учиться, да и при этом нерассудно гордиться, – дело никуда не годится. Одно хорошее учение, без смирения, точно на одной ноге хождение» [1, 77]. Амвросий Оптинский писал о том, что образование человека должно быть не высоким и блестящим, а приближенным к насущным потребностям человека.

Таким образом, все наставления Оптинских старцев касательно образования были проникнуты любовью, которую они считали выражением подлинного человеческого в человеке. Истоки духовно-нравственного образования они полагали в православной антропологии и педагогике, которые позволяют сформировать целостное мировоззрение и систему духовных ценностей и идеалов у подрастающего поколения.

Список литературы

1. Амвросий Оптинский (Гренков А.М.) Переписка с мирскими лицами // Полное собрание писем : В 3 ч. – М. : Синтагма, 2009. – Ч. 3.

2. Душеполезные поучения преподобных Оптинских старцев / изд. Свято-Введенской Оптиной Пустыни: В 2 т. – Оптина Пустынь, 2000. – Т. 1.
3. Макарий Оптинский (Иванов М.Н.) Слово на пользу вашу : сб. писем / ред.-сост. иером. Николай (Павлык). – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2006.
4. Макарий Оптинский (Иванов М. Н.) Собрание писем блаженной памяти оптинского старца иеросхимонаха Макария / сост. архимандрит Иоанн (Захарченко). – СПб., 1994.

УЧИТЕЛЬ И ДУХОВНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ В НОВОМ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ

Е.А. Заикина, г. Ессентуки

Новое тысячелетие захлестнуло планету, принес с собой смену цивилизаций, а вместе с ней социально-экономические кризисы, политические и духовные изменения. Изменения коснулись и системы образования. Каким будет человек будущего? Как будет развиваться наше общество? Какие жизненные критерии возьмет за основу наша молодежь? Остаются вопросы пока без ответов.

Век новых технологий требует от человечества умения управлять собой, своими мыслями, чувствами, поступками, выделять смыслы, идеи, суть. А это уже составляющие духовного начала.

Все увереннее духовное воспитание занимает свою нишу в проектирующемся педагогическом пространстве. В связи с этим меняется и статус педагога, к которому общество предъявляет повышенные требования. Он обязан в условиях массовой школы формировать человека будущего. Но готов ли учитель реализовать свою ведущую педагогическую функцию?

Сегодня ученые переходят на более высокий виток понимания человека, существование которого в физическом теле только на 10% определяет его сущность и жизнь. И главная жизнь его остается в тонком мире, куда так естественно стремится нематериальная душа человека. Мир тонких энергий (где напрямую духовная, нравственная, эстетическая жизнь, проходящая в невидимых мирах) сегодня открывает свои знания науке.

Эти знания не новы. Формирование духовного мира подрастающих поколений можно обнаружить в древнеиндийских философских источниках, в Буддийских школах, индусской цивилизации, в Древнем Египте, в религиях народов мира.

Российская педагогика духовности и нравственности всегда стояла на крепких основаниях мудрости, традиций, православия и всегда шла в русле мирового духовного процесса.

Известно, что незнание законов не освобождает человека от ответственности. Обратимся к статистическим данным, которые показывают, что среди духовных людей, меньше болевающих, дети в таких семьях лучше учатся, ведут здоровый образ жизни.

Возрождение духовного воспитания уже не вызывает никаких сомнений, все больше учебных учреждений берут курс на формирование не только грамотных, но и духовно развитых людей.

Но кто должен формировать столь бесценные качества личности? Естественно – учитель. Да, возможно, что мир тонких энергий еще не каждому доступен, но это не значит, что он не существует. Изучить его и применить его в жизни становится одной из наших задач.

Пифагор утверждал, что духовности требуется прочный научный фундамент, Он считал недопустимым учить человека фундаментальным наукам прежде, чем он научится руководить своими инстинктами, эмоциями. Зачем знания не совершенному человеку? – спрашивал он.

Совершенны ли мы и если да, то насколько? Готово ли современное учительство нести духовное начало поколений? Но чтобы нести, надо самому знать. Что знаем мы о невидимых мирах? С удивлением узнаем, что у человека есть Душа, формирующийся Дух, энерге-

тические оболочки, которые напрямую взаимодействуют с мыслями, сознанием, поведением человека, неверие в Высшие Силы, не понимание древних духовных знаний.

Изучить знания и научиться самим и научить других применить их в жизни становится одной из учительских задач.

Современный учитель должен знать истоки духовных учений, опираться на последние достижения современных направлений и изучив, найти что-то свое, развивая и совершенствуя себя в жизни.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ МАЛОГО ГОРОДА

Т.М. Зубарева, г. Новоалександровск

В настоящее время духовно-нравственное воспитание в общеобразовательной школе приобрело особую значимость. Это обусловлено тем, что на протяжении многих лет школа уделяла большое внимание нравственному и патриотическому воспитанию учащихся, граждан, преданных своей Родине. Весь учебно-воспитательный процесс соответствовал этому направлению, и именно в это время ушло из нашего обихода слово духовность. Но отсутствие духовного развития привело к нравственному опустошению.

Если обратить свой взор к истории Государства Российского, к своим истокам, то можно увидеть, что идеалом нашей Родины всегда были святость, духовность и любовь к Родине. Во все времена ядром русской культуры были нравственные ценности православия и традиции народной жизни.

В настоящее время духовно-нравственное воспитание понимается как нравственное воспитание в соответствии с духовными традициями народа. Поэтому необходимо создание духовной атмосферы в школе, которая бы способствовала духовному становлению школьника, пробуждала в нем желание делать добро, следовать традициям своих предков.

Духовно-нравственное воспитание – проблема комплексная, решить ее можно только включив в этот процесс всех членов социума, как детей, так и взрослых. Народ всегда формулировал задачи образования просто: научить ребенка жить так, как жили его предки много сотен лет. Иными словами, задача школы – ввести ребенка в жизнь традиций, что означает поселять в детских душах семена таких понятий как долг, честь, совесть, покаяние, преданность Отечеству и другие; пробудить в детских сердцах Веру, Надежду, Любовь.

С 2008 года на базе МОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска открыта муниципальная экспериментальная площадка по теме «Психолого-педагогическая поддержка социализации школьников в поликультурной образовательной среде малого города», в которой одним из направлений деятельности является духовно-нравственное воспитание учащихся.

Среди задач работы педагогического коллектива особо следует выделить следующие: формирование ценностного отношения учащихся к духовному, историческому и культурному наследию русского и других народов; формирование нравственной культуры учащихся; развитие понимания ценности человеческой личности, взаимосвязи прав и обязанностей ее в семейной и общественной жизни; воспитание уважения к истории народов России; формирование навыков добросовестного отношения к труду, ответственности и добропорядочности в трудовых отношениях; формирование способности учащихся интегрироваться в историческое пространство национальной и региональной культуры и принимать компетентное участие

в диалоге с представителями иных культур; обеспечение психолого-педагогической поддержки социализации школьников в поликультурной образовательной среде малого города.

В рамках экспериментальной работы в ноябре 2009 г. психологическая служба школы проводила диагностическое обследование учащихся 5-11 классов по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

В методике измерения ценностных ориентаций М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом). В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер. В начале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Система терминальных ценностей (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства) ценностей и образует ценностные ориентации личности, которые глубоко и обобщенно определяют весь строй поведения, деятельности и, более того, жизнедеятельность в целом. Результаты исследования представлены в таблице:

Терминальные ценности	5-9 классы	10-11 классы
Здоровье	1 место	1 место
Счастливая семейная жизнь	2 место	5 место
Наличие хороших и верных друзей	3 место	2 место
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	4 место	3 место
Материальная обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	5 место	6 место
нравственные ценности	5-9 классы	10-11 классы
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл)	6 место	8 место
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	10 место	16 место
Самостоятельность как независимость в поступках и действиях	13 место	10 место
Свобода как независимость в поступках и действиях	15 место	15 место
Равенство (равные возможности для всех)	18 место	16 место
инструментальные ценности	5-9 классы	10-11 классы
Воспитанность	1 место	1 место
Ответственность (чувство долга, умение держать слово)	7 место	5 место
Высокие запросы (высокие притязания)	9 место	15 место
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	12 место	8 место
Терпимость взглядов и мнениям других (умение прощать другим их ошибки, заблуждения)	16 место	14 место
Широта взглядов (умения понять чужую точку зрения, уважать вкусы, обычаи, привычки)	18 место	16 место

В настоящее время перед педагогами и родителями стоит задача привести знания школьников в целесообразный порядок, способствовать правильному принятию решения, разрешению проблемы, сознательному выбору поведения и деятельности на основе собственных гуманистических убеждений. Очень важно научить ребенка видеть окружающий мир, людей, их отношения; научить сравнивать, анализировать, делать выводы.

По результатам исследования в школе была принята «Программа духовно-нравственного воспитания учащихся» (Даржиманова А.В., учитель английского языка), целью которой является создание в школе системы духовно-нравственного воспитания детей, приобщение учащихся к традиционным культурным ценностям, формирование у них: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма); нравственного облика (терпения, милосердия, кротости); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служения людям и Родине, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

В начальной школе духовно-нравственное воспитание в основном заключается в знакомстве на классных часах с традициями – семейными, классными, школьными, районными, государственными, народными. Если в первом классе только происходит знакомство с традициями, то уже в четвертом классе учащиеся имеют полное представление о традициях своего народа.

Просмотр мультфильмов позволяет приобщать младших школьников к культуре народов нашей страны, грамотно построенное обсуждение (нарисовать афишу к сказке, выделив самое главное или нарисовать иллюстрации к тем моментам, которые произвели наибольшее впечатление, придумать эпиграф и т.д.) помогает учащимся сделать правильные выводы. Этот вид воспитательной работы представляется одним из самых эффективных в деле воспитания подрастающего поколения.

Предмет «Истоки» в начальной школе знакомит школьников не только с традициями Отечества, но и с основополагающими понятиями: слово, образ, родной очаг, труд земной, труд души, вера, надежда, любовь и т.д.

Учащиеся приобретают навыки таких новых эффективных форм и методов работы, как активные занятия и ресурсный круг.

В среднем звене продолжается изучение предмета «Истоки», в результате учащиеся получают представления, образы и понятия, связанные с социокультурными истоками, приобщаются к глубинным (смысловым и духовно-нравственным) пластам выдающихся памятников отечественной материальной, художественной и духовной культуры, приобретают интерес к самостоятельному поиску и осмыслению истоков.

Духовно-нравственное воспитание в среднем звене основано на знакомстве с житиями святых Руси. Это происходит и во время празднования именин одноклассников «Святые, имена которых мы носим», и при создании газет (альбомов) и электронных презентаций «Святые заступники Руси». Агиографическая (житийная) литература доступна детскому пониманию и обладает огромным воспитательным потенциалом. Направление «Религиозные праздники России» помогает учащимся понять многие традиции своей Родины. Каждое знакомство со святым или каким-либо праздником становится или уроком мужества (если речь идет о новомучениках российских), или уроком патриотизма (говорим об Александре Невском или Димитрии Донском), или уроком любви (рассказываем об иконах Пресвятой Богородицы), или уроком жертвенности (беседуем о священстве и монашестве, о подвигах наших солдат в Афганистане и Чечне) и т.д.

Использование электронных средств обучения в воспитательной работе является положительным моментом в разработке мероприятий, не говоря уже о том, что созданные презентации являются основой для создания банка методических наглядных пособий.

Особую озабоченность учителей школы вызывает бездумное, безразличное и безответственное отношение молодежи к родному языку, который является одним из главнейших наследий отечественной культуры. Именно поэтому и введен цикл классных часов «О, великий и могучий...».

В старших классах воспитательная работа в этом направлении продолжается. Развитие культуры речи является одной из задач работы клуба «Логос». Во время встреч учащиеся также обсуждают интересные и их нравственные проблемы.

В старшей школе происходит и более близкое знакомство с представлениями о христианской нравственности, основой для которой являются страницы Евангелия. Классные часы «Христианское представление о нравственности» разрабатываются таким образом, чтобы показать связь библейской истории с современностью.

Конкурс электронных презентаций «Святых России» (9-11 классы) также служит для использования педагогами ученических работ в воспитательных целях и для создания и пополнения банка иллюстративных методических пособий. Надо отметить, что все конкурсные работы проходят экспертную оценку школьного методического объединения учителей по духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Кроме того, в течение года происходят встречи учащихся с представителями духовенства, культуры и искусства; организуются посещения учащимися школы Михаило-Архангельской церкви г. Новоалександровска, участие в районных Кирилло-Мефодиевских чтениях; оформлен православный уголок в библиотеке школы, а также создается банк методических пособий (святоотеческая литература, планы мероприятий по духовно-нравственному воспитанию учащихся).

Большая работа в этом направлении ведется с педагогами: создано школьное методическое объединение по вопросам духовно-нравственного воспитания учащихся (заседания 1 раз в четверть); оказывается методическая помощь по духовно-нравственному воспитанию педагогам школы, организуется обмен опытом, посещение учителями, классными руководителями библиотеки Духовно-просветительского центра Михаило-Архангельской церкви.

В целом, дальнейшее развитие системы непрерывного духовно-нравственного воспитания в нашей школе предполагает постоянный мониторинг состояния духовного здоровья подрастающего поколения; проведение массовых культурных мероприятий; комплектацию духовно-нравственной литературой библиотеки; организацию мероприятий по распространению духовной культуры и духовно-нравственных ценностей; разработку современных методов работы с детьми и молодежью в духовной области.

ИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ С ТОЛЕРАНТНЫМ СОЗНАНИЕМ

Е.Д. Иванникова, г. Ставрополь

На современном этапе развития образования обострилась необходимость уделять особое внимание использованию новых образовательных технологий с целью воспитания конкурентоспособной личности с толерантным сознанием, т.е. чутких и ответственных граждан, открытых восприятию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, предупреждать конфликты или разрешать их ненасильственными средствами. Конкурентоспособность личности неразрывно связано с толерантным сознанием. Современные дети довольно рано активно включаются во взрослую жизнь, осваивают различные социальные роли. И их глобальная жизненная ориентация зависит от того, как они будут относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Позиция терпимости и

доверия – это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования человечества, а не конфликтов.

Этот вопрос очень волнует и нас, жителей уникального региона России – Ставрополя. Только здесь на сравнительно небольшой территории проживают более 100 национальностей.

Учеными разработано множество решений по формированию конкурентоспособности личности в поликультурной образовательной среде на макросоциальном уровне через определенные психологические приемы. Наша работа – попытка разработать подобный алгоритм для участников образовательного процесса через создание и реализацию программы «Формирование конкурентоспособной личности с толерантным сознанием».

Известно, что личность – это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психологический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретенные знания, набор психофизических черт и особенностей человека, его архетип, определяющий повседневное поведение и связь с обществом и природой. Так же личность наблюдается как проявление «поведенческих масок», выработанных для разных ситуаций и социальных групп взаимодействия.

Какая же личность может быть определена как конкурентоспособная?

Концепция модернизации российского образования за период до 2010 года определила, что сегодня нашему развивающемуся нашему обществу нужны современные образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовые к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание [1, 12-16]. Таким образом, личность, обладающая всеми перечисленными качествами, и будет являться конкурентоспособной.

Уточним, что толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

Воспитание в духе толерантности не ограничивается усвоением понятий «толерантность» и «толерантная личность». Необходимо развивать такие ее составляющие, как эмпатия, доверие, воображение, сочувствие, сопереживание, понимание сути «инакости», отличности от других. Задача – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, формула которой: ПОНИМАНИЕ + СОТРУДНИЧЕСТВО + ДУХ ПАРТНЕРСТВА.

Поликультурная образовательная среда – часть образовательной среды какого-либо образовательного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями различных национальностей [2, 10].

Итак, цель сегодняшнего образования заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда, развивать у учащихся потребности в самоизменении, заинтересованности в знаниях, которые позволят обрести утраченный менталитет, этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственные ценности.

Предпосылками для разработки программы «Формирование конкурентоспособной личности с толерантным сознанием» стало проведение соответствующего мониторинга среди учащихся Ставропольского края, изучение приоритетных направлений политики края.

Для полного мониторинга этносоциальной ситуации нами проведено анкетирование. В исследовании приняли участие 562 человека. Из них учащиеся – 285 человек, родители 237 человек, педагоги – 40 человек.

Красной нитью программы «Формирование конкурентоспособной личности с толерантным сознанием» проходит идея воспитания личности с толерантным сознанием. В наиболее об-

щем виде толерантность – это нравственное качество, определяющее активную нравственную позицию и психологическую готовность к построению конструктивного взаимодействия личности с другими людьми, отличающимися от нее социальной, культурной, конфессиональной принадлежностью, интересами, потребностями, мировоззрением.

Соответственно цель упомянутой выше программы – вооружить педагога практической и методологической основой работы по формированию конкурентоспособной личности с толерантным сознанием.

Возраст участников воспитательной программы составлял 14-16 лет. Данный возрастной этап характеризуется активностью процесса познания себя и процессов социализации, поэтому в содержание программы включены проблемы, затрагивающие вопросы понимания и принятия себя, а так же осмысления себя в «культурном ландшафте».

Данная программа имеет следующую логику построения: предполагается ведение воспитательной работы по двум направлениям: I блок – исследование объекта, в отношении которого формируется толерантность, II блок – развитие основных составляющих конкурентоспособной личности с толерантным сознанием и вооружение способами толерантного взаимодействия; постижение идей культуры мира и определение стратегии толерантного взаимодействия в мировом культурном пространстве.

В качестве ведущих принципов воспитания конкурентоспособной личности с толерантным сознанием в рамках программы мы определили следующие.

Принцип целенаправленности: единство целей педагога и ребёнка является одним из факторов успешности воспитания толерантности. Учет индивидуальных особенностей. Учет моральных устоев, уровня развития психологических процессов степень эмоциональной чувствительности.

Принципы связи воспитания с жизнью: ориентация на жизненные ситуации, реальный жизненный опыт. Принцип уважительного отношения к личности: уважение и понимание позиции и мнения ребёнка, при необходимости коррекция. Принцип опоры на положительное в ребёнке: видение в ребёнке саморазвивающуюся личность готовую к изменениям и самореализации. Принцип создания толерантной среды в образовательном учреждении: воспитание в условиях атмосферы ненасилия и безопасности.

Центральными задачами выступили: воспитание у детей и подростков миролюбия, принятия и понимания других людей, умение позитивно с ними взаимодействовать; создание толерантной среды в обществе и сфере образования. Основным же условием реализации разрабатываемой нами проблемы выступает созданная педагогическая модель поликультурной образовательной среды, способствующей формированию конкурентоспособной личности, задающая инструментальный подход всему процессу обучения и воспитания.

По итогам работы можно отметить следующие результаты: у учащихся достигнут устойчивый интерес к конкретной проблеме; проявляется интерес к этнокультуре и политической жизни страны; большинство ребят приобрели навыки анализа своего поведения и окружающих людей с толерантной точки зрения; у детей вырабатываются умение слушать других, потребность в сравнении различных точек зрения по одной проблеме; установлено более тесное взаимопонимание и сотрудничество между учащимися.

Работа по данной программе позволяет устранить ряд существенных противоречий в общении учителя и учеников, учащихся и учащихся, ребенка и родителей, учеников с окружающей действительностью, что особенно важно в наше время.

Список литературы

1. Абдулатипов Р.Г. О федеративной и национальной политике Российской Федерации на современном этапе // Этнопонорама. – 2001. – №3.

2. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М., 2004.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Иванченко, г. Железноводск

Главным в системе непрерывного профессионального образования является не обретение разнообразных знаний и умений, а интериоризация их гуманитарного смысла и высших целей, являющихся детерминационно-императивным компонентом человеческого бытия, основой мировоззрения личности, формирование которой происходит в процессе традиционного духовно-нравственного становления.

Проблема духовно-нравственного воспитания в подходе к непрерывному образованию – это проблема обретения смысла жизни. В чем же заключается сущность духовно-нравственного становления педагога в профессиональной деятельности? И почему мы настаиваем на единстве духовного и нравственного, а не обращаемся к одному из этих понятий?

Существуют разные точки зрения на этот счет. Одна из них заключается в том, что проявляется стремление соединить религиозное и светское понимание духовности (духовность – понятие религиозное, нравственность – светское). По мнению А. Лихачева, «в наше время, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины “духовный” и “нравственный” зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный. ... Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или откровение» [3].

Согласно другой точки зрения, нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [5, 10]. Но думается, что причины здесь более глубокие. Надо, прежде всего, разобраться, что такое духовность и нравственность? И всегда ли духовное становление может быть нравственным, а нравственное – духовным?

Духовность, на наш взгляд, – качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не столько образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии. Недаром значение слова «дух» (лат. *spiritus*) – дуновение, тончайший воздух, дыхание [6].

По мнению русских философов (И. Ильина, В. Соловьева, Г. Федотова и др.), истинная духовность не существует вне нравственности. Высшая духовность невозможна без душевности – эмоциональной чуткости, отзывчивости, способности к эмоциональному отклику: жалости, состраданию, любви к ближнему [2].

Итак, истинно духовное становление всегда нравственно ориентировано.

Рассмотрим сущность и специфику нравственного воспитания. Можно ли утверждать, что нравственное – это всегда духовное становление личности педагога? Нравственность рассматривается как индивидуальная форма существования морали общества, как внутренний закон человека, побуждающий его соотносить свои действия и поступки с общественными нормами. Нравственное сознание личности может находиться на разном уровне развития. В частности, нравственным считается человек, который руководствуется принципами «общественного договора» или «Золотым правилом нравственности». На наш взгляд, духовные истоки нравственности лежат не в прагматичной сфере «общественного договора», а в сфере любви к человеку, благоговения перед жизнью и другими высшими ценностями, боязни разрушить свою человеческую сущность и целостность, погубить свою душу.

В современных условиях, когда происходит утрата обществом существовавших ранее норм и принципов морали, а новые еще не выработаны, размыты, особенно актуальным становится формирование способности к нравственному выбору, базирующейся на высоком уровне духовного развития личности педагога.

Итак, «духовно-нравственное воспитание направлено на “возвышение сердца” ребенка как центра духовной жизни (И.Г. Песталоцци). Оно, по мнению Т.И. Петраковой, представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира» [4]. Мы бы скорректировали это определение: не воздействие, а целенаправленное создание условий для становления духовно-нравственной сферы личности, поскольку прямое воздействие не всегда имеет тот результат, к которому стремится педагог.

Решение задач духовно-нравственного воспитания современной системой образования связано с разрешением целого ряда проблем, среди которых наиболее важными, на наш взгляд, является проблема, связанная с подготовкой учителя, способного стать духовным наставником личности. Существует философский принцип: подобное создается подобным – нравственность воспитанника формируется нравственностью воспитателя, духовность – духовностью. В состоянии ли современный учитель с его достаточно прагматичным мировосприятием и мышлением, зачастую столь же бездуховный, выполнить ту высокую миссию, которая перед ним ставится? Необходима подготовка педагога, который должен осознанно стремиться к собственному духовному росту и оказывать помощь своим воспитанникам в духовном взрослении; глубже понять себя, свое предназначение в семье, роде, профессии, Отечестве; найти путь к своему подлинному «я»; жить, следуя своей природе; различать пласты человеческой жизни: физический, душевный, духовный, помочь в этом своим ученикам; внутренне приобщиться к национальной духовной традиции – религии, фольклору, архитектуре, искусству, литературе, философии; осознать серьезность и неповторимость каждого дня и всякого дела; обрести реальную радость бытия. Согласитесь, что это сложная задача, и не все смогут с ней справиться. Профессиональное, духовно-нравственное становление педагога, его компетентность, наращиваемая и неизменно направляемая на благо детей, на становление их социальности, – принципиально важное пространство его самореализации, показатель и средство гуманистического насыщения его образа жизни, трудное счастье бытия. Его, педагога, духовные и нравственные богатства – добровольно и радостно отдаются другим. В «одухотворении» личных богатств учителя – не только его профессионализм, но и сугубо индивидуальные увлечения: самодетельной песней или педагогической наукой, спортом или театром, классической или эстрадной музыкой, коллекционированием или поэзией. Ведь это – отличный образец для ребят, основа для сотрудничества с ними. И семейное счастье (несчастье) учителя влияет на его отношения и с учениками, и с их родителями. Именно поэтому профессиональное, духовно-нравственное становление педагога – достояние общественное.

Профессиональный рост, карьера учителя своеобразны. Лишь немногие учителя, преподаватели, воспитатели становятся руководителями учебно-воспитательных учреждений, работниками методических служб, органов образования. Подавляющее большинство остается “у станка” – в классе и аудитории или учебном кабинете, обретая рост в опыте, в самообразовании. Им, великим и бескорыстным труженикам, очень нужна не только материальная поддержка, но и духовно-нравственная помощь, причем как со стороны государства и общества (образовательная политика, повышение престижа образованности и образования, прежде всего тех, кто содействует его получению), так и со стороны каждого из нас, не по профессии, а по существу являющихся педагогами – для себя и для других. Нельзя рассчитывать только на профессионалов, на образовательно-воспитательные учреждения, и возлагать на них одних ответственность за гуманизацию жизни всех людей. Перспектива иная: если (когда?) каждый осознает себя педагогом и будет реально руководствоваться этим представлением в повседневной жизни – на работе, учебе, дома, в свободном общении, – то существенно возрастет потребность в педагогах-профессионалах как побудителях позитивной рефлексии всех. Тогда и образование Человека, становление его социальности окажутся делом любого из нас [1].

Путь к этому долг и труден. Необходимо отчетливо понимать, что решение задач духовно-нравственного становления педагога требует преобразования педагогической реальности на всех ее уровнях.

Все это предполагает использование в педагогическом процессе методов, апеллирующих не только к мышлению, но и к эмоциональному миру человека, создающих проблемные ситуации ценностного выбора, диалога и дискуссии, которые обеспечивают духовно-нравственное восприятие явлений жизни и культуры, актуализируют эмоциональную память и повторное чувствование, развивают способность к сопереживанию, создают условия для рефлексии своих внутренних состояний. От степени готовности педагогов к таким методам и формам общения во многом зависит успешность решения задач духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Список литературы

1. Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997.
2. Каган М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
3. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии / А.Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С. 20-50.
4. Никитина Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006.
5. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания / И.А. Соловцова // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: Материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / Сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2006.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980.

СИСТЕМА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ: ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.Н. Извеков, О.А. Зимовина, г. Сочи

В процессе демократических преобразований и становления гражданского общества в России проблема воспитания нравственных качеств личности и вместе с ней самого переосмыс-

ления представлений о личности, условиях и факторах ее формирования и развития требуют дальнейшего выявления педагогических рекомендаций в этой сфере.

Воспитание нравственных качеств молодежи в современных условиях возможно на основе разных подходов. Одним из них является ценностно-генеалогический подход, основанный на приобщении молодежи к общечеловеческим ценностям, в деятельности по изучению основ генеалогических знаний и исследовании истории своей семьи. Этот подход позволяет в условиях специально сформированной целостной образовательной среды семьи учащегося и учебного учреждения организовать эффективный учебно-воспитательный процесс. Цель такого инновационного процесса – формирование генеалогической культуры учащихся как решение важной педагогической проблемы, связанной с вопросами нравственного воспитания и становления личности на принципах преемственности поколений, толерантности, полиинформативности, культуроцентричности, единства духовно-нравственных знаний, чувств, мотивации и деятельности воспитанников.

Исследования ценностно-генеалогических оснований нравственного воспитания позволили выявить основные параметры целостной образовательной среды семьи учащегося и учебного учреждения: гуманистическую направленность, культуросообразность, информационную насыщенность, эмоциональную комфортность, единство педагогических позиций преподавателей и родителей, творческое сотрудничество старших и младших в образовательном процессе. Необходимость формирования такой среды обосновывается тем, что ориентация учащегося в семейных ценностях и их осознание способствуют приобщению его к генеалогической культуре в процессе деятельности при участии разных структур, но при обязательном взаимодействии среди них двух институтов воспитания: семьи учащегося и учебного учреждения. В своем единстве они образуют систему нравственного воспитания молодежи.

Нравственное воспитание молодежи на основе генеалогической культуры предполагает наличие таких педагогических условий, которые обеспечили бы участие обучаемых и их родителей, педагогов-предметников гуманитарного цикла в совместной деятельности по изучению учащимися истории своей семьи. Комплекс педагогических условий эффективности нравственного воспитания учащихся на основе ценностно-генеалогического подхода в целом и в различных его аспектах отражает предпосылки овладения знаниями и умениями, необходимыми для успешной поисковой, исследовательской и творческой деятельности генеалогической направленности для формирования нравственных качеств и свойств личности. Совокупность педагогических условий должна иметь гибкую структуру и отражать основные изменения в составе и характере взаимодействия элементов нравственного воспитания учащихся.

Логика этапов построения системы нравственного воспитания включает постановку целей и задач воспитания; изучение сущности процесса интеграции педагогики и генеалогии, корректировки, дополнения учебной и самостоятельной деятельности учащихся; изучение особенностей генеалогической деятельности и взаимодействия всех субъектов с учетом специфики генеалогических разысканий.

На методологическом уровне система базируется на концептуальных положениях ценностно-генеалогического подхода, отражающих основы формирования генеалогической культуры и цели нравственного воспитания учащихся, понятийный аппарат. *На теоретическом уровне* система представлена учебной и воспитательной деятельностью по формированию генеалогической культуры на различных уровнях объект-субъектных составляющих процесса образования. *На методическом уровне* система представлена алгоритмами практического осуществления процессов формирования генеалогической культуры, конкретных технологий, методических рекомендаций, программ для осуществления ценностно-генеалогического подхода в образовательной и воспитательной деятельности учащихся, направленных на нравственное воспитание молодежи.

Формирование генеалогической культуры учащихся имеет иерархическую структуру. В ее основу положено представление об иерархии семьи, ветви рода, рода как последовательной конкретизации и систематизации информации об истории семьи, которая изучается в целостном образовательном пространстве, включающем учащихся, родителей и педагогов, наполняется конкретным содержанием, и компоненты деятельности участников в нем различны, но взаимообусловлены. Совместная деятельность такого образования, ориентированная на становление генеалогической культуры и нравственное воспитание личности, представлена в разработанной нами системе. Основопологающим элементом такой системы является наличие цели. Она задается как государственная цель, адресована одновременно педагогу и учащимся, трансформируются преподавателем в педагогические цели, которые направлены на образовательно-воспитательную деятельность обучаемых, включая их в определенные отношения к окружающему миру (в первую очередь с родителями и родственниками). От уровня овладения и применения педагогического инструмента педагогом зависит эффективность образовательной и воспитательной деятельности, результат которой формирование генеалогической культуры воспитанника. От понимания и осознания поставленной преподавателем цели и задач зависит позиция обучаемого и его родителей. Осознанные цели, задачи и их личностная оценка являются тем условием, которое определяет положительные отношения личности к поставленным задачам и стремление их разрешить.

Применительно к учащемуся процесс формирования его генеалогической культуры проявляется проникновением познания в механизм становления диалектического единства внешнего воздействия и внутреннего развития человеческих сущностных сил, своевременное устранение дисгармонии посредством представления личности в деятельности. В основу разрабатываемой нами системы положена идея дополнения и коррекции содержания образования в учебном учреждении через усиление генеалогической направленности гуманитарных предметов, прямо или косвенно отражающих генеалогические знания; введение факультативных, специальных курсов генеалогической направленности; индивидуализацию обучения. Все это обеспечивает процесс педагогической поддержки формирования у обучаемого совокупности представлений об истории семьи как условия адекватного формированию генеалогической культуры и генеалогической самоидентификации.

Нами теоретически обоснована структура элементов системы нравственного воспитания учащихся в целостной образовательной среде семьи и учебного учреждения на основе ценностно-генеалогического подхода. Эти элементы представляют собой комплекс качеств и свойств личности, формируемых в результате целенаправленного воздействия объективных и субъективных факторов – истории семьи, содержания учебных дисциплин, специального курса «Генеалогия и история семьи» и др., отражающих семейные ценности и традиции, внутрисемейные и межпоколенные связи, положительный опыт старших и преемственность поколений в семье.

Такая система нравственного воспитания учащихся в контексте ценностно-генеалогического подхода состоит из двух блоков. Один из блоков – внутренний и внешний концентры, отображающие целостную образовательную среду семьи и образовательного учреждения с системой внутренних и внешних связей как среду формирования генеалогической культуры личности. Второй блок – система педагогического обеспечения процесса нравственного воспитания в целостной образовательной среде семьи и образовательного учреждения, формируемая на основе ценностно-генеалогического подхода, раскрывающая ее цель, содержание, педагогические технологии, направленные на формирование комплекса качеств и свойств личности. Оба блока в результате целенаправленного воздействия своих объективных и субъективных факторов на личность, стимулируют формирование генеалогической культуры учащихся и их нравственных качеств.

В системе нравственного воспитания молодежи целостная образовательная среда семьи и учебного учреждения представлена первым блоком в виде двух концентров. Один из концентров этого блока отражает связи внутри самой целостной образовательной среды семьи и учебного учреждения. В этой среде происходит формирование генеалогической культуры личности, которая обеспечивается содержательной, организационной, информационной, систематизирующей, координирующей, развивающей функциями.

Другой концентр блока отражает связи целостной образовательной среды семьи и школы с окружающей средой, представленной внешними связями на уровне района, города, муниципального округа, региона, страны. Посредством реализации этих связей продолжается формирование познавательного интереса к экономико-социальному развитию муниципального округа, региона, страны, осознание истории развития гражданского общества (муниципального округа, региона, страны) через историю семьи.

Второй блок модели – система педагогического обеспечения процесса нравственного воспитания старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы. В его структуре предусматриваются *целевой, содержательный, деятельностный, результативный компоненты* нравственного воспитания учащихся, разработанные в контексте ценностно-генеалогического подхода.

Целевой компонент отражает основную цель нравственного воспитания – нравственное становление личности и дополняется задачами развития генеалогической и нравственной культур, генеалогических и связанных с ними нравственных ценностей на основе ценностно-генеалогического подхода.

Содержательный компонент отражает изменения и коррективы не только учебных образовательных программ, но и воспитательных программ, акцентируя внимание на генеалогических аспектах учебного материала, воспитательной деятельности, дополненных в учебный план факультативных дисциплин генеалогического содержания.

Деятельностный компонент направлен на организацию учебной и воспитательной деятельности, а также взаимодействие субъектов целостной образовательной среды семьи и образовательного учреждения, их сотрудничество, организацию поисковой деятельности и взаимодействие учащихся с учреждениями и организациями, владеющими информацией об истории граждан, управление процессом изучения и составления описания истории семьи учащимися.

Результативный компонент отражает эффективность протекания процесса изучения и описания истории семьи обучаемого. Этот компонент призван отображать констатацию изменений, происходящих в когнитивной, эмоциональной, нравственной сфере личности воспитанника, в его поведении и деятельности. Концептуальная система нравственного воспитания учащихся в условиях изучения ими истории семьи, в целом, отражает взаимосвязь компонентов формирования генеалогической культуры и нравственного воспитания, которые развиваются под влиянием факторов объективного и субъективного характера, и направлена на развитие: *нравственной сферы личности*, результатом которого является ее нравственное становление, приобретение совокупности устойчивых нравственных свойств и качеств при изучении учащимися истории своей семьи; *мотивационной сферы*, которая представлена экзистенциальными и социальными потребностями и мотивами, определяющими в своём единстве устойчивую положительную мотивацию нравственного развития личности под влиянием фактов принадлежности к историческому сообществу и генеалогической культуре; *эмоционально-волевой сферы*, определяемой эмоциями интереса к родословной семьи, к жизни предков личности, вдохновением в ситуации определения своего места в истории семьи, а также волевыми качествами, определяющими способность строить целевые перспективы разработки «генеалогического дерева» семьи и осуществлять процесс поиска генеалогических сведений; *интеллектуальной сферы*, определяемой способностями личности мыс-

лить в контексте таких качеств, как творческое воображение, гибкость и логика мыслительных процессов, наличие генеалогических знаний, исследовательских умений и навыков; *когнитивной сферы*, представленной наличием генеалогических знаний, исследовательских умений и навыков, способностями учащимися мыслить в контексте таких качеств, как творческое и эвристическое воображение, гибкость и логика мыслительных процессов. Интеллектуальная и когнитивная сферы позволяют учащемуся находить творческие подходы в генеалогических разысканиях; *действенно-практической сферы*, характеризующейся единством ситуационного и нормативного поведения в процессе генеалогических поисков учащихся, их неадаптивных и адаптивных действий. Действенно-практический фактор особенно важен для нравственного воспитания молодежи, т.к. он является действенным механизмом создания конечного результата и определяется наличием у личности специальных генеалогических знаний, сформированных исследовательских умений и навыков и нравственного поведения; *рефлексии*, представляющей собой самооценку личностью результатов генеалогических разысканий в системе предметно-обусловленных отношений с источниками разысканий. Рефлексия позволяет осознать личностью свое место в структуре семьи, ветви рода, скорректировать свои дальнейшие действия и проектировать новый цикл своего генеалогического поиска.

В концептуальной системе представлено педагогическое обеспечение нравственного воспитания учащихся не только через его цель, содержание, результаты, но и педагогические технологии. Педагогические технологии направлены на формирование комплекса качеств и свойств личности, формируемых при целенаправленном воздействии объективных и субъективных факторов (истории семьи, структуры и содержания учебных дисциплин, специально разработанных программ по генеалогии и т.д.), отражающих семейные ценности и традиции, внутрисемейные и межпоколенные связи, положительный опыт старших поколений и их преемственность.

Таким образом, ценностно-генеалогический подход выступает как стратегия формирования генеалогической культуры, направленной на нравственное воспитание учащейся молодежи, интегрирующего взаимосвязь генеалогических основ культуры и принципов нравственного развития личности, которые проявляются общечеловеческими нравственными ценностями в её сознании. В этой стратегии теоретически обоснована структура концептуальной системы нравственного воспитания учащихся в целостной образовательной среде семьи и образовательного учреждения; раскрыто и обосновано содержание нравственного воспитания учащихся в процессе генеалогических разысканий (исследований); обозначены педагогические условия реализации системы.

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

А.В. Камызина, г. Ставрополь

За последнее время в российском обществе значительно усилились националистические настроения. В детско-молодежной среде увеличились негативизм, демонстративное отношение к взрослым, жестокость в крайних проявлениях. Резко возросла и «помолодела» преступность. Многие дети оказались сегодня за пределами воспитательной среды, на улице, где они усваивают нелегкую науку воспитания в жестких условиях. За последнее десятилетие мы практически потеряли целое поколение, представители которого в потенциале могли бы стать истинными патриотами и достойными гражданами нашей страны. В этих условиях требуется кардинально повысить уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы.

Понимание патриотизма имеет глубокую теоретическую традицию, уходящую корнями в глубь веков. Уже у Платона имеются рассуждения о том, что родина дороже отца и матери. В более разработанном виде любовь к отечеству как высшая ценность рассматривается в трудах таких мыслителей, как Макиавелли, Крижанич, Руссо, Фихте.

За последнее время все большее распространение в рамках данного направления приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты. Обобщая можно дать следующее определение: «Патриотизм – одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества» [1, 32].

Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей, культурой, достижениями, проблемами, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, указывали на их многостороннее формирующее влияние. Так, например, К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [5, 91].

Истинный патриотизм по своей сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяются в педагогике как «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость» [2, 74].

Таким образом, приведенное определение позволяет уяснить содержание понятия патриотизма. Оно включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества); проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса позитивных качеств. Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою нераздельность, неразрывность с Отечеством.

Природа, родители, родственники, Родина, народ – не случайно однокоренные слова. По определению А.Н. Вырщикова, это «своеобразное пространство патриотизма, в основе которого лежат чувства Родины, родства, укорененности и солидарности, любви, которая обус-

ловлена на уровне инстинктов. Оно необходимо, ибо мы не выбираем родителей, детей, Родину, место своего рождения» [1, 83].

Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания школьников. Однако социальное пространство для развития патриотизма не ограничивается школьными стенами. Большую роль здесь выполняют семья и другие социальные институты общества, такие как: средства массовой информации, общественные организации, учреждения культуры и спорта, религиозные организации, учреждения здравоохранения, правоохранительные органы, военные организации, учреждения социальной защиты населения, корпоративные объединения, кровнородственные, диаспорные связи и отношения. Все это необходимо учитывать педагогам в процессе воспитания учащихся. Для формирования патриотизма в системе воспитательной работы в школе нужно знать не только его сущность и содержание, но и те внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности выступают как носители указанного качества.

Интерес к проблеме на современном этапе обоснован необходимостью осознания сущности патриотического воспитания как эффективного механизма образовательной политики государства в соответствии с происходящими переменами и требованиями, которые предъявляет новая социально-политическая ситуация и реформированный тип учащегося.

Проблемы патриотического воспитания личности нашли отражение в нормативных документах Министерства образования РФ: государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» (от 11.06.2005г. №422), а также подпрограмме МО РФ «Формирование условий для гражданского становления, патриотического, духовно-нравственного воспитания молодежи. Увековечение памяти защитников Отечества» в рамках федеральной целевой программы «Молодежь России» (2001-2005 годы), в которых определены понятие, содержание проблемы патриотического воспитания, цели и задачи, система программных мероприятий, механизмы реализации программы, что является основой организации деятельности с детьми [4, 52].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» определены приоритетные направления образования, среди которых важнейшим является увеличение воспитательного потенциала образовательного процесса. Ставится задача формирования у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Таким образом, предполагается ориентация школы не только на сообщение учащимся определенной суммы знаний, но и на развитие нравственных качеств личности, в том числе и патриотизма.

Список литературы

1. Буторина Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования. – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
2. Капустина, З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России / З.Я. Капустина // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 76.
3. Касимова, Т. А. Патриотическое воспитание школьников: Методическое пособие / Т. А. Касимова, Д. Е. Яковлев. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.
4. Сборник нормативных правовых документов и материалов по патриотическому воспитанию и подготовке обучающихся к военной службе / сост. Н.В. Мазыкина, Б. И. Мишин, под ред. А. К. Бруднова. – М.: Мнемозина, 2000. – 192 с.
5. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974. Т.2. – с.160.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.О. Каневская, г. Ставрополь

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Глубочайшие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, принуждают нас размышлять о будущем России, образования, молодежи. В настоящее время духовно-нравственные ориентиры смываются, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности и безнравственности, проявляющихся в формировании ложного мировоззрения, душевной грубости, эгоизма, лицемерия, половой распущенности, преступности, безверия.

Кризисное состояние социальной ситуации развития обусловлено разрушением естественных институтов социализации: семьи, детских сообществ, позитивных неформальных и государственных детских организаций; отсутствием четких положительных жизненных ориентиров для подрастающего поколения, резким ухудшением, снижением физической подготовки молодежи, отсутствием патриотического воспитания, резкими непродуманными изменениями в образовательной системе страны.

Телевидение, радио, компьютерные программы очень часто деморализуют детское сознание в следующих направлениях: меркантилизация (культ денег, телесности, утилитарности); вестернизация (культурная интервенция, порождающая комплекс культурной неполноценности); сексуализация (как ослабление духовно-нравственного потенциала нации через развращение), демонизация (навязывание потусторонних бесовских сил как позитивных, темная духовность); танатизация (представление о смерти как одной из предпочитаемых стратегий жизни) и др.

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [1, 5].

Соответственно важнейшей целью современного начального общего образования выступает целенаправленное духовно-нравственное воспитание, восстанавливающее целостность ребенка и предполагающее развитие всех его сил и сторон.

Понятие «духовность» является одним из ключевых в истории человеческой культуры и в силу этого весьма обширным по своему содержанию. Это понятие рассматривается в следующих значениях: 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом.

Нравственность – результат осмысления моральных понятий, высоких моральных принципов и освоения общественных норм поведения личностью, выражающийся в её поведении и поступках.

Духовность и нравственность являются базовыми, сущностными характеристиками личности. «Духовность» определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характе-

ристика сознания. «Нравственность» представляет собой совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности.

Анализ теоретических исследований и практического опыта по проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников свидетельствует о том, что несмотря на ее разработанность существует масса противоречий между: потребностью общества в духовно-нравственном воспитании младших школьников и реальными возможностями его осуществления в образовательном процессе начальной школы; необходимостью повышения эффективности духовно-нравственного воспитания младших школьников как в учебной, так и во внеучебной, внешкольной и общественной деятельности и недостаточной разработанностью научного и методического обеспечения этого процесса; спецификой возрастных особенностей учащихся начальных классов и их недостаточном учёте в духовно-нравственном воспитании детей младшего школьного возраста и др.

Духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс целенаправленного внешнего воздействия социума на внутренний мир и поведение ребенка с целью формирования у него нравственных качеств, усвоения им образцов и этических норм как регуляторов поведения, ориентирования на идеал совершенного человека.

Воспитание духовно-нравственной личности требует усилий всех взрослых в таких направлениях, как приобщение детей к духовно-нравственным ценностям, формирование нравственной позиции личности, создание условий для складывания ценностных гармоничных отношений ребенка с окружающим миром и с другими людьми, формирование гражданского самосознания, создание одухотворенного игрового и образовательного пространства жизнедеятельности ребенка, раскрытие специфики возрастных особенностей детства в процессе духовно-нравственного развития и воспитания, коррекция негативных проявлений и наклонностей ребенка.

Важнейшими принципами духовно-нравственного воспитания сегодня становятся историзм (история личностного образа ребенка, история семьи, образовательного учреждения, история его малой родины, России), народность (использование фольклора, приобщение к традициям народной жизни и их восстановление), диалог культур (обмен ценностями и смыслами).

В процессе духовно-нравственного воспитания младших школьников с опорой на отечественную культурно-педагогическую традицию в структуре личности происходят следующие изменения: формируется мировосприятие, в центре которого находятся представления о духовной сущности и целостности личности; складывается убеждение в необходимости стремления к духовно-нравственному идеалу и ответственности за каждый поступок; формируются навыки самоанализа внутреннего (духовно-нравственного) состояния личности и моделирования своего поведения в конкретной жизненной ситуации.

Постоянный рост знаний и прежде всего возрастающее усвоение этических норм, точно так же как и способность применять на практике полученные знания, возможны в коллективе с высоко-нравственным климатом. На развитие такого коллектива и должен ориентироваться педагог начальной школы, определяя цели духовно-нравственного воспитания младших школьников. Данный процесс осуществляется успешнее, если учащиеся начальных классов включены в социально ценные отношения, участвуют в деятельности, требующей от них проявления нравственного образа действий, увлекающей их, развивающей личные интересы. Найти каждому дело по душе, чтобы учащийся не был пассивным наблюдателем, с удовольствием мог бы выполнять те поручения, которые раскрыли бы его склонности, развили бы его способности, повысили бы его авторитет в коллективе, – вот из чего должен исходить педагог начальной школы. Именно такая деятельность наиболее полно способствует выражению личности ребенка, и тогда социальная активность становится личной потребностью растущего человека.

Другой важный путь духовно-нравственного воспитания младших школьников – практические упражнения в процессе собственной деятельности, осмысленной и целенаправленной. Педа-

гоги и родители должны обязательно проследить, чтобы ребенок добился результатов и, если необходимо, помочь ему в этом. Атмосфера взаимопомощи, спокойной доброжелательности помогает ребенку данного возраста спокойно исполнять свои обязанности, укрепляет веру в свои силы, устраняет растерянность, беспомощность, не допускает возникновения комплекса неполноценности, ориентирует в целесообразных духовно-нравственных поступках.

Наиболее полную проверку духовно-нравственная воспитанность учеников начальных классов проходит в общественно полезном, производительном труде, где результаты оцениваются сразу по многим параметрам: глубина усвоенных знаний проверяется в трудовых навыках, чувство ответственности выражается в отношении к делу, умение трудиться говорит о нравственных установках личности и т.д. В труде полнее выражается способность к творческому применению учебных умений и практических трудовых навыков, к поиску более рационального пути для достижения результатов, труд требует от младшего школьника вдохновения и фантазии.

Постоянный анализ, оценка поведения учащегося начальной школы помогают выявлять уровень воспитанности и заострять внимание на развитии тех норм, которые не стали еще привычными. Понимание самим младшим школьником, что еще ему предстоит сделать, осознание необходимости и значимости этого ускоряют его духовно-нравственное развитие, создают основу для самовоспитания.

Система привычного поведения складывается из совокупности привычек, формирующихся постепенно. Духовность и нравственность привычек определяется прежде всего отношением личности к другому человеку, желанием сделать для него что-либо приятное. Однако главное содержание духовно-нравственных привычек заключается в отношении личности к работе, учению, предпринятию, обществу, в желании и стремлении быть активным. Многие младшие школьники положительно относятся к учению, хотя оно не всегда вызывает у них только положительные эмоции. Однако пример в семье, влияние педагога убеждают в значимости учебной деятельности, поддерживают стабильное отношение к ней основной массы учащихся.

Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования, которая, в свою очередь, формируется с учетом особенностей мировоззрения и социально-культурного развития данного общества. Духовно-нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни – важнейшее условие развития России. Разрешение проблем духовно-нравственного воспитания сегодня требует поиска наиболее эффективных путей и переосмысления уже известных.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – С.5.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.Ю. Кульчицкая, г. Ставрополь

Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, созданная на основе государственных образовательных стандартов второго поколения, актуализирует проблемы нравственности. Современные требования к организации нравственного воспитания ставят задачу перед учителями начальных клас-

сов не только осмыслить психологическую структуру нравственных качеств, особенностей и механизмов их формирования, но и знания уровня нравственной воспитанности учащихся. Знание педагогом уровня нравственной воспитанности младших школьников позволяет ему прогнозировать и конструировать процесс нравственного воспитания, ориентировать его на конкретный воспитательный результат – формирование нравственного человека.

Учителя начальной школы чаще всего судят о нравственной воспитанности учащихся по внешним показателям: ранее сложившимся впечатлениям или же по тем поступкам, которые совершил ребенок. Отметки, выставляемые в дневник и классный журнал, отражают только результаты школьников в учебе. Они не свидетельствуют о их воспитанности, степени сформированности тех или иных нравственных качеств. Оценка поведения также не дает представления об уровне нравственной воспитанности личности младшего школьника. Содержание характеристик, которые пишут учителя на учащихся начальных классов, является поверхностным, нередко субъективным и не отражает реальной картины их нравственной воспитанности.

Психологи и социальные педагоги школ не располагают официальными данными о воспитанности учащихся по каждому году обучения. Отсутствие данных по нравственному воспитанию младших школьников приводит к тому, что чаще всего объектом всесторонних и настойчивых воспитательных воздействий являются плохо успевающие ученики, нарушители школьной дисциплины и порядка. Их «прорабатывают» на собраниях, о них говорят на педагогических советах и заседаниях родительских комитетов. О подобном подходе в своей работе еще говорил А.С. Макаренко: «Без преувеличения можно сказать, что вопросы воспитания всплывают обычно на поверхность только при каких-нибудь достаточных происшествиях, когда на «помощь» привлекается Уголовный кодекс. Если же происшествий нет – школьник не сорвался с подножки трамвая под колеса, стрелок из рогатки не вышиб глаз товарищу, – о проблемах воспитания не вспоминают» [1].

Нравственное воспитание включается в планирование учителей начальной школы как одно из направлений воспитательной работы, а учет конечного результата фактически не выявляет уровня нравственной воспитанности учащихся. Сложившееся положение в практике нравственного воспитания учащихся начальных классов, свидетельствует, прежде всего, о недостаточной научной разработанности вопросов, касающихся изучения нравственной воспитанности младших школьников, используя ее результатов при планировании и организации воспитательной работы.

Чтобы определять уровень нравственной воспитанности учащихся, необходимо остановиться на основных сущностных основаниях данной категории. Нравственное воспитание школьников направлено на овладение ими социальным опытом нравственных отношений, который присваивается личностью и интериоризируется в психологические образования ее моральной сферы. Нравственная воспитанность ученика определяется наличием у него не одного какого-нибудь нравственного качества, а совокупностью качеств, их нравственным содержанием.

Следует учитывать и то, что воспитание любого нравственного качества занимает довольно продолжительное время и осуществляется путем формирования и интеграции в единое целое не только всех его структурных компонентов, но и простейших элементов поведения (нравственных умений, навыков, привычек). Некоторые нравственные качества являются сложными и многогранными психическими образованиями, поэтому представляется возможным создать у младших школьников только отдельные структурные компоненты этих качеств (нравственные знания или некоторые нравственные умения, навыки и привычки). Совокупность сформированных у младших школьников как целостных нравственных качеств, так и отдельных их структурных компонентов, устойчиво проявляющихся в поведении и деятельности, также определяет нравственную воспитанность учащихся.

В.Т. Чепиков дает свое понимание нравственной воспитанности как «интегративной характеристики морального облика младшего школьника, которая включает целостную совокупность сформированных нравственных качеств его личности и их содержательно-структурных компонентов, устойчиво проявляющихся в ее поведении и деятельности и определяющих систему и направленность ее нравственных отношений» [2].

Поэтому главными признаками (критериями), на основе которых можно оценить нравственную воспитанность младших школьников, являются те количественные и качественные индивидуальные изменения, которые происходят во внутренней нравственно-психологической структуре личности и определяют ее внешние проявления. В качестве таких критериев нравственной воспитанности личности младшего школьника выступают: доминирующие нравственные потребности и мотивы; степень усвоения и осознания социальной и личностной значимости моральных правил, норм и принципов, а также нравственных качеств; устойчивость нравственных умений, навыков и привычек.

С помощью выделенных критериев можно составить как структурную, так и содержательную характеристику нравственной воспитанности младших школьников. Данные характеристики могут быть выражены определенными уровнями, с помощью которых можно оценить степень сформированности нравственных качеств личности младшего школьника или их структурных компонентов, а также степень их проявления в его поведении и деятельности.

Воспитание нравственных качеств младших школьников не может эффективно осуществляться без учета результативности этого процесса, поэтому необходимым этапом педагогической деятельности будет *диагностика*. Выявление индивидуально-психологических признаков нравственной воспитанности личности ориентирует педагогическую диагностику на изучение внутреннего мира ребенка, на поиски эффективных путей его нравственного формирования. В практике нравственного воспитания диагностика выполняет определенные функции: информационно-прогностическую (информация об уровне нравственной воспитанности), коррекционно-формирующую (контроль и управление воспитательным процессом), оценочно-результативную (возможность оценивать результаты процесса воспитания).

Среди методов изучения нравственной воспитанности можно выделить следующие: направленные на изучение нравственных потребностей и мотивов (беседы, анкетирование, диагностические тесты и др.), изучения сформированности нравственных знаний (беседы, анкетирование, анализ продуктов деятельности и др.), изучение поведения и деятельности учащихся – нравственные умения, навыки и привычки (наблюдение, естественный эксперимент, социометрия и др.), количественной и качественной обработки полученной информации (методы математической статистики, шкалирование, ранжирование и др.).

В результате диагностики сформированности у учащихся нравственных качеств учитель начальных классов получает определенный фактический материал, позволяющий судить об уровне их нравственной воспитанности.

Следующим важным и существенным звеном в общей структуре педагогической деятельности учителя начальной школы будет *этап планирования* воспитательной работы. Без прогнозирования перспектив, без четкого планирования воспитательной работы, ориентированной на достижение конкретного конечного результата (формирование нравственных качеств), трудно избежать стихийности и случайности в решении данного вопроса.

Перспективный план воспитания младших школьников должен представлять собой не набор отдельных воспитательных мероприятий, а являться своеобразной программой (проектом) нравственного воспитания, раскрывающей перспективы, содержание и организацию педагогической деятельности учителя по воспитанию нравственных качеств на весь период обучения в начальной школе. Естественно, что разработка такой программы возможна только в

том случае, если она будет учитывать начальный уровень нравственной воспитанности младших школьников, ориентироваться на результаты ее диагностики.

Перспективы нравственного воспитания связаны с прогнозированием его конечного результата, т.е. с определением тех качеств личности, формирование которых возможно на определенном этапе ее возрастного развития.

Конечными целями нравственного формирования младших школьников в перспективном плане выступают такие интегративные нравственные качества, как бережливость, самостоятельность, дисциплинированность, общительность, которые характеризуют отношения учащихся к выполнению своих обязанностей, к материальным ценностям и природе, к другим людям и самому себе.

В начальной школе воспитание патриотизма, гражданственности, уважения к правам, свободам и обязанностям человека носит пропедевтический характер. Оно включает в себя обогащение младших школьников определенными знаниями и формирование на их основе потребности больше узнать о своей Родине и стране, ее историческом прошлом и настоящем, о жизни народов других стран, их истории, культуре, а также воспитание любви к родному краю. В последующие годы содержательные компоненты этого отношения обогащаются, интегрируются и, сочетаясь с другими качествами личности, в конечном итоге превращаются в целостные личностные образования – патриотизм, гражданственность, уважение к человеку.

Перспективное планирование воспитательной работы позволяет учителю начальных классов увидеть целостность, непрерывность и последовательность процесса формирования нравственных качеств, выделить его главные звенья, определить соответствующую стратегию организации нравственного воспитания учащихся, сделать более конкретным, целенаправленным и действенным.

Перспективный план воспитательной работы учителя начальных классов имеет свою конкретизацию и содержательные моменты в текущем и календарном планировании, которое направлено на сравнительно короткий период времени (учебная четверть, полугодие, учебный год).

Перспективное и календарное планирование воспитательной работы выполняет функцию проектирования процесса формирования у учащихся нравственных качеств, если при составлении соответствующих планов учитываются: результаты диагностики нравственной воспитанности учащихся; идея целостности и взаимосвязи всех компонентов нравственного воспитания; положение об интегративном характере формирования нравственных качеств личности младших школьников; идея взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности при организации нравственного воспитания учащихся; положение о совместной работе учителя и родителей по нравственному воспитанию младших школьников [2].

Если перспективное планирование воспитательной работы отражает стратегические направления формирования нравственных качеств младших школьников, то в календарном плане раскрывается технология воспитательной деятельности учителя начальных классов, центральным звеном которой выступают планирование и реализация воспитательных задач.

Реализация ведущих задач воспитания нравственных качеств младших школьников является практическим этапом деятельности педагога. В реальности нравственное воспитание не осуществляется по частям, а носит целостный характер. В процессе своей жизнедеятельности младшие школьники вступают в разнообразные отношения, которые могут независимо от желаний учителя и родителей стимулировать формирование у детей не только положительных личностных качеств, но в некоторых случаях даже и отрицательных. Поэтому, воспитывая нравственные качества учащихся, учитель начальных классов должен направлять свои усилия на формирование всех сторон их нравственности.

Успех в воспитательной работе учителя по формированию нравственных качеств младшего школьника будет обеспечен, если воспитатель в своей деятельности учтет следующее: проведет первич-

ную диагностику сформированности нравственных качеств ребенка; воспитательная работа будет сконцентрирована на конкретных задачах; постоянно будет организовано педагогическое наблюдение за поведением учащихся; своевременно будет проводиться содержательная разъяснительная работа о нравственных нормах и правилах поведения, общественной и личной значимости формируемых качеств личности, разъяснения необходимости выполнения предъявляемых требований и моральных правил; большее время уделять формированию выработке у младших школьников нравственных умений и навыков; максимально привлекать родителей учащихся к реализации намеченных педагогических задач по воспитанию нравственных качеств младших школьников.

Научно-практические основы проектирования нравственного воспитания базируются на результатах диагностики нравственной воспитанности, перспективного планирования педагогической деятельности, реализации поставленных воспитательных задач и коррекционной психолого-педагогической деятельности в области нравственного воспитания в период обучения ребенка в начальной школе.

Список литературы

1. А.С. Макаренко. Соч.: В 7-ми т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – 432 с.
2. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 189 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ И ДУХОВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.П. Лушина, г. Ставрополь

Инновационные процессы в сфере образования являются не только отражением кризиса классической модели образования, но и показателем динамики современного общества. С помощью системы образования социум решает важные для него задачи: качественного преобразования человеческих ресурсов для сферы производства и удовлетворения личностных, постоянно меняющихся, образовательных потребностей человека на разных этапах его жизни. Соотношение этих взаимосвязанных сторон может быть различным и во многом зависит от общественного устройства, а главное – от понимания смысла образования, который, по сути, остается неизменным, хотя в каждую историческую эпоху формы передачи, объем, и качество знаний меняется. Этот смысл заключается в передаче знаний каждому отдельному индивиду в той мере, в какой они необходимы для его творческой самореализации. Однако такая формулировка скорее отсылит к идеалу образования, чем отражает существующие реалии [3].

До недавнего времени в общественном сознании доминировал, и еще продолжает влиять на педагогическую практику, традиционный взгляд на смысл образования, согласно которому образование представляет собой поэтапный процесс приращения знаний, направленный на подготовку людских ресурсов в соответствии с требованиями экономики. Подобная ориентация в образовании уже перестала отвечать условиям нового времени и требуется иное понимание образования как особой сферы, первоочередной задачей которой является обеспечение полноценного развития личности на основе стимулирования культа знаний, высокого уровня интеллектуального и творческого потенциала.

Подтверждением происходящих процессов служит кризис классической парадигмы образования и кризис соответствующего ей типа рациональности, ориентированный на воспроизведение заранее заданной реальности, со свойственным ей предустановленным миропорядком. Современ-

ная же эпоха характеризуется неклассической рациональностью, воспроизводящей структуру проблемных ситуаций, в которые попадает современный человек в своих взаимоотношениях с реальностью. Предметом неклассической рациональности выступает действительность в процессе своего становления, предполагающая активную деятельность саморазвивающихся субъектов. К изменениям в сторону личностно-ориентированного образования следует отнести и происходящие преобразования, касающиеся духовно-нравственных аспектов. За прошедшие десятилетия существования постсоветского образовательного пространства произошел не только отказ от господствующей прежде моноидеологии, но и утвердился в качестве альтернативы плюрализм взглядов и позиций в различных сферах социальной жизни. Изменение акцента в сторону личностно-ориентированного образования является важным показателем качественных изменений прежде всего в общественной жизни. Однако избавление личности от жестких рамок предшествующей социальной системы, в которой интересы общества доминировали над индивидуальными предпочтениями, автоматически не ведет к духовной свободе личности. Наоборот, в условиях обретения социальных свобод наблюдается утрата интереса к духовности в силу того, что в социальной жизни доминирует стремление придавать всем человеческим проявлениям социальную целесообразность, которая приводит к расчеловечиванию человека, превращению его во внешний фактор социального развития. Именно поэтому для каждого человека еще более важным является предоставляемая формирующейся новой системой образования возможность пройти путь культивирования в себе духовной свободы для творческой самореализации [2].

Еще в большей степени проблема формирования духовности каждым человеком актуализируется в условиях техногенной цивилизации, так как возможный ее отрыв от гуманистических целей и ценностей, вероятнее всего, может привести к разрушению основ человеческой жизни. Каким же образом образование сможет повлиять на культивирование духовности в человеке, обретение им своей истинной свободы?

Всемирно известные декларативные высказывания о воспитании, развитии духовного в человеке представляют собой всего лишь остатки рационально-сциентистского понимания сущности человека. Духовность невозможно воспитать, невозможно регулировать ее лишь внешним образом. Она всегда является итогом самовоспитания, самореализации, самостроительства. Кроме того, следует отметить, что духовность с трудом поддается рациональному осмыслению, не всегда может быть адекватно выражена в логических понятиях. Поэтому необходимо, прежде всего, подвести осмысление духовности до рабочих определений (конечно, насколько это возможно). Для этого важно обратиться к совокупному общечеловеческому опыту в постижении духовности, получившего свое отражение в различных видах познавательной деятельности человека, среди которых именно искусство поможет человеку изучить азы самопознания, укажет пути в понимании своего внутреннего мира, определит возможности для более глубокого постижения своего Я с целью творческой самореализации. Актуализация роли искусства в образовательной сфере связана с поиском наиболее эффективных форм и методов в формирующейся новой парадигме образования [1].

Существует определенная взаимосвязь между «образом», который включает в себя образование, и «художественным образом» в искусстве. Оба образа обладают одновременно несколькими значениями: отражения реальности; в образовании «образ» отображает тот социальный заказ, который общество формулирует в образовательной системе. В искусстве «художественный образ» является авторским воспроизведением существующей реальности и поэтому в большей мере содержит в себе ценностный аспект; образца (модели); если образование – это самовозрастающий процесс наращивания «образов», которыми человек руководствуется в своей жизни, то искусство предоставляет каждому человеку творчески себя реализовать, то есть стать другим, кем он никогда не был, изменить себя, ориентируясь на заданный образованием «образ».

Список литературы

1. Концепция развития высшего профессионального образования. – Астана, 2002.
2. Современный философский словарь / Под ред. проф. В.Е. Кемерова. – М., 1998. С. 587-590.
3. Педагогическая антропология: учебное пособие. – Ставрополь, 2005.

ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Медведева, г. Ставрополь

Одной из основных причин неудач и неэффективности труда учителей, а иногда и разочарования в педагогической профессии становится неумение строить педагогически целесообразные отношения с учащимися. Данное положение обосновано в работах Е.Н. Ильина, Я.Л. Коломенского, Т.Н. Мальковской, Н.П. Шульца и др. Удовлетворение же отношениями с учителями, наоборот, вызывает бодрое настроение учащихся, жизнерадостность и способствует развитию творческой активности, продуктивности познавательной деятельности. Об этом свидетельствуют практические исследования состояния отношений между учителем и учеником, проведенные Ю.П. Азаровым, Л.И. Божович, М.В. Богусловским, С.В. Кондратьевой, Т.Н. Мальковской и другими. Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество учителя и учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции воспитанников в целом, поскольку категория «сотрудничество» являет собой сложное единство: формы перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании; способы организации совместной деятельности, то есть «на равных», предусматривающего проявления самостоятельности, активности и организованности; формы взаимодействия учителя и учащихся, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, то есть умении учащихся работать вместе как между собой, так и с учителем при объединении усилий и согласованности действий.

В.Н. Петрова, определяя педагогическое сотрудничество, отмечает, что решающее влияние на ученика осуществляется в процессе его взаимодействия с учителем как личности с личностью, а точнее «через воздействие личности учителя на личность школьника». Сотрудничество не является самоцелью, а налаживается для того, чтобы ученик приобретал знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Оно необходимо для того, чтобы он умел трудиться в большом коллективе, в малой группе и, если необходимо, индивидуально [3].

В гуманистически ориентированной психологии и педагогике теоретически обоснована идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающихся. Однако реализация идеи сотрудничества (кооперации) в практической деятельности педагога происходит с большим трудом. Далеко не каждого учителя, проявляющего в общении с детьми элементарную воспитанность и человечность, можно отнести к гуманному. Соблюдение определенных нравственно-этических норм и правил составляет, безусловно, важный, но нередко лишь поверхностный, внешний слой взаимодействия с учащимися [2].

Категория сотрудничества в педагогическом сознании соединена с категорией гуманизации образования. Значение гуманизации состоит в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса, показала пути их разрешения, привела к осознанию необходимости пересмотра философских оснований современного образования и педагогической науки и утверждению в общественном сознании и образовательной практике идеи гу-

манизации образования. Эта идея нашла отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества, складывающихся из ряда гуманистических установок [1].

В общественном менталитете прошлых лет понимание общественного образования сводилось к идеологизированному воспитанию, к представлению об образовании как системе, ограниченной социально-политическими целями. Изменения в обществе значительно расширили взгляды на образование. Начиная с 60-х гг. XX века отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Их решение требует в первую очередь разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

В связи с укреплением позиций гуманистического образования встают задачи проектирования новой образовательной и культурной среды как многомерного пространства, адекватного современным потребностям личности и соответствующего тенденциям развития современной культуры, экономики, производства и технологий. Поэтому нужна и разработка гибкого средового подхода, ориентированного не столько на объектный, предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах; на предметное и коммуникационное обеспечение развивающей и организующей среды.

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности [1]. А это означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать учащемуся знания, то гуманизация выдвигает иную задачу – способствовать всеми возможными способами развитию. Подобная переориентация влечёт за собой изменение методов и приёмов работы учителя. Приоритетными для учителя становятся знания о взаимоотношении учителя и ученика и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с учащимися на уроке.

Гуманизация отношений педагогов решает следующие взаимосвязанные задачи: создание отношений доверия между учителем и учащимися; обеспечение сотрудничества между участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителя личностных установок, наиболее адекватных; гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

Таким образом, сотрудничество мыслится не только как помощь ученику при решении сложных учебных задач, но и как объединение усилий педагогов и учащихся по выполнению заданий. При таком понимании сотрудничества речь идёт о взаимодействии, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия. Конкретные формы и приемы его могут применяться на разных этапах обучения: при выдвижении целей работы и её планировании, при усвоении нового материала, на этапе применения и контроля знаний. Если ученик на какой-то момент становится соратником учителя или одноклассников, если знает, что от его действий зависит успех общего дела, позиция его меняется. Поэтому педагогически ценным является побуждающее сотрудничество, которое стимулирует эти качества ученика в школе и за её пределами.

Список литературы

1. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. – Ростов-на-Дону, 1997.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. – Ростов-на-Дону, 2001.
3. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить. – М., 1999.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М.А. Налбандьян, г. Ставрополь

Личность и профессиональная деятельность учителя всегда были и остаются важнейшим аспектом научного поиска педагогической антропологии. Деятельность учителя сущностно совпадает с одной из важнейших функций культуры – смыслообразованием, расширяя для своих воспитанников горизонты смыслового пространства, инициируя в них непрерывный поиск ценностей и смыслов индивидуального существования.

В исследованиях Л.Г. Арчажниковой модель будущего учителя представлена как система его общепедагогических и специальных знаний, умений, навыков, реализующихся в таких направлениях работы, как организационное, познавательное, исследовательское, эмоциональное. Н.Н. Гришанович выдвигает важным условием профессионального мастерства сферу общекультурной подготовленности учителя, которая опирается на знания, потребности, умения, способности, навыки общекультурного свойства. Оба автора, разрабатывая концепцию профессиональной подготовки учителя в общей структуре его квалификационных характеристик, отмечают значительную роль в этом процессе эстетической, эмоциональной культуры как части духовной культуры [5].

Эстетическая культура в связи с этим понимается как способность воспринимать и творить по законам красоты, в соответствии с нормами эстетического отношения, соприкасающимися с совершенством, гармонией, а также как мера эстетического освоения культуры общества и творческой самоотдачи в педагогической деятельности. Эстетическая культура личности учителя проецируется на его воспитанников и обуславливает содержательность, форму, объем, воспитательную значимость их совместной деятельности.

Оценочная подсистема эстетической культуры учителя включает личностный элемент ценностных представлений, формирующий на основе восприятия и творчества. Усвоение общечеловеческих идеалов, системы ценностных норм осуществляется благодаря их эмоциональному постижению и переживанию, эстетическому преломлению. Усиление эмоционального начала способствует гармонизации отношений человека с обществом, закреплению позитивного социального опыта, так как, только пройдя через чувства, социальные нормы и ценности могут стать личностными.

При правильном воспитании, считает Л.И. Божович, ценности превращаются в побуждения и подчиняют себе все другие стремления и потребности человека [2]. Целью воспитания будущего учителя в этой связи является обеспечение сознательного выбора личностью духовных ценностей и формирование на их основе «...устойчивой, непротиворечивой, индивидуальной системы ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение» [7, 50]. Ценностные ориентации, таким образом, устанавливают связь между человеком и обществом, сочетая в себе элементы социализации и индивидуализации. Интериоризация социальных ценностей личностью и выработка собственных ценностных ориентаций осуществляется не только на когнитивном уровне, но и на эмоциональном, поскольку ценности воспринимаются не только разумом, но и чувствами.

Воспитанию культуры высоких общественных чувств, становлению духовного мира личности будущего учителя признано помочь искусство, которое, воздействуя на внутренний мир человека, его самосознание с помощью специфических средств, помогает преодолеть внутреннюю дисгармонию, воспринять общечеловеческие ценности. Искусство, таким образом, являясь посредником между обществом и человеком, способствует превращению ценностей общества в систему ценностей личности, благодаря чему осуществляется формирование ее духовно-нравственных качеств.

Педагогическая антропология привлекает искусство в качестве одного из своих важнейших источников: искусство дает ценный материал для педагогической интерпретации, выводов и гипотез. Изучая человека с помощью обобщенных и одновременно индивидуализированных образов, искусство обладает колоссальной не только непосредственно воспитательной, но и эпистемологической силой, эвристическим потенциалом [1].

Восприятие художественных произведений, их оценка, соотнесение с личными эстетическими идеалами, а также с идеалами их автора несут определенный воспитательный заряд, способствуют обогащению внутреннего мира человека, сферы его чувств, формированию эстетического сознания и эстетического отношения.

Отметим, что развитое эстетическое сознание личности включает в себя эмоциональную и рациональную части: развитую эстетическую чувственность (эмоции, переживания, чувства, эстетическое восприятие, чувственная часть эстетического вкуса) и эстетически развитый интеллект (эстетические потребности, идеалы, взгляды, убеждения, рациональная часть эстетического вкуса). Благодаря развитой эстетической чувственности, человек получает возможность одновременного чувственного познания и оценки предмета или явления, а рациональная часть эстетического сознания помогает ему объяснить, обосновать, дать оценку своему чувственному восприятию мира, уловить меру, связь количественных и качественных познаваемых сторон предметов и явлений. На основе единства этих частей осуществляется формирование свойств и качеств личности будущего учителя, которые позволяют ей творить, преобразовывать мир в соответствии с идеальными представлениями о желаемом будущем. Эстетическое творчество понимается в этой связи как «...особенность жизнедеятельности личности, которая проявляет себя в освоении и преобразовании мира и самого человека по познаваемым им законам красоты» [4, 25].

Эстетические отношения возникают в результате эстетической деятельности по преобразованию природы и общества, а также в процессе осмысления реальных общественных отношений, оценивания степени их соответствия целям, стремлениям, ценностям общества. Они гуманизируют все виды общественных отношений, устанавливая гармоничные взаимоотношения между человеком, миром, обществом, другими людьми. С помощью же эстетического сознания (переживаний, эстетических чувств, суждений, взглядов, вкусов, идей) человек получает и закрепляет эмоционально-образные, конкретно-чувственные знания о мире и выражает к нему свое отношение.

Эстетическое воспитание как процесс взаимопроникновения сознания и чувства способствует повышению эстетической культуры будущих учителей, включающей в себя эмоциональную восприимчивость, художественный вкус, а также способности применения этих навыков в действительности. Через аксиологические, гносеологические, коммуникативные, художественные, творческие свойства произведения искусства способны передавать человеку весь богатейший социально-культурный опыт и превращать его в опыт личный.

Искусство с помощью своих специфических средств, таким образом, осуществляет комплексное воспитание человека, объединяя в себе духовно-нравственное, патриотическое, гражданское, эстетическое и другие направления воспитательной работы, формируя тем самым мировосприятие личности, ее творческое мышление и мировоззрение.

Как утверждал Л. Тэдд, эстетическое воспитание с помощью искусства имеет преимущество перед другими видами воспитания, поскольку «...оно прямо направлено к нравственной цели и имеет определенное нравственное значение» [6, 14]. Искусство помогает молодым людям выявить и разобраться в своих представлениях, полученных из окружающего мира, сохранить их. Это объясняется тем, что художественные образы дают более яркое, интенсивное понятие о предмете, а, следовательно, впечатления «...становятся живее и прочнее, и уму открываются новые пути к познанию истины» [6, 157]. Искусство раскрывает внутренний мир людей, оно

направлено на познание всего человеческого, ему свойственно «...понимание и чувствование жизни и человека» [3, 9]. Этим, по нашему мнению, объясняется воспитательное воздействие искусства, которое развивает в молодежи «искренность чувства», «правдивость мысли и выражения», т. е. такие силы «...души и ума, без которых нельзя быть настоящим человеком» [3, 10].

Переживание искусства, основанное на активной внутренней деятельности человека, формирует его высшие моральные чувства благодаря усвоению нравственных, гражданских, духовных ценностей, содержащихся в художественных произведениях. В ходе систематического общения с ценностями искусства человек познает мир и самого себя, богатство своего внутреннего мира, у него возникает особое состояние духа, происходит подъем духовных сил.

Таким образом, одним из показателей высокого уровня развития духовного мира учителя является его эстетическая культура. В воспитании эстетической культуры личности будущего учителя можно выделить следующие обязательные компоненты: аксиологический компонент – способствует усвоению системы ценностей общества и формированию личностно значимых ценностных ориентаций; когнитивный компонент – обеспечивает передачу научных знаний о мире, культуре, человеку; эмоциональный компонент – направлен на развитие широкого спектра социальных и эстетических чувств; деятельностно-творческий компонент – основывается на выявлении и развитии творческих способностей личности, разнообразных способов деятельности, способствующих саморегуляции в различных областях ее жизнедеятельности; личностный компонент – формирует жизненную позицию будущего учителя, является основой для его самопознания, самосовершенствования, рефлексии, нравственного и социального самоопределения.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: УРАО, 1998.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Дайне А. Искусство и творчество в воспитании. – М., 1911.
4. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Эстетическое творчество. – М.: Знание, 1984.
5. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1991.
6. Тэрд Л. Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. Руководство к одновременному воспитанию руки, глаза и ума. 2-е изд. – М., 1909.
7. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д, 1995.

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

С.В. Русинова, г. Ставрополь

Основным качеством будущего учителя в современных условиях является активная социальная позиция, а психолого-педагогической базой для ее формирования выступает организация духовно-нравственных отношений студентов, большая просветительская работа среди учителей, утверждение духовно-нравственных ценностей в школах и вузах.

В психологических исследованиях установлено, что, если студент включен в духовно-нравственные отношения в процессе учебной или другой общественно значимой деятельности, то возможность влияния на развитие личности будущего учителя сильно возрастает.

Термин духовно-нравственные отношения используется в психологической литературе сравнительно недавно. Чаще всего в исследованиях используются понятие нравственные отноше-

ния (Б.Б. Айсмонтас, В. Момов, Л.И. Рувинский, И.Ф. Харламов. В.А. Яковлев и др.). В. Момов определяет нравственные отношения как общественную форму проявления и регулирования индивидуальных поступков.

Термин духовные отношения встречается в основном в философских теоретических исследованиях (В.Г. Горбачев, А.К. Уледов и др.). Так, В.Г. Горбачев определяет духовные отношения через связи, которые складываются между людьми в ходе их совместной духовной деятельности [3, 47].

В последнее десятилетие в отечественной психологии и педагогике актуализируется необходимость духовного воспитания подрастающего поколения (К.А. Абульханова, В.В. Знаков, Н.А. Коваль, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). При этом педагоги обращают свое внимание на сущность духовного воспитания учащейся молодежи.

Современное состояние действительности диктует необходимость внесения в содержание образовательного процесса святоотеческого наследия, возрождения духовно-нравственных начал в психологии и педагогике. В творениях Святых Отцов православной церкви накоплен богатейший опыт, в котором заключено решение многих проблем, связанных с процессом формирования и развития в человеке высоких личностных начал.

В духовно-нравственных отношениях молодежи существуют следующие противоречия: учеными и политиками неоднократно заявлялось, что экономическое возрождение страны невозможно без духовного возрождения России, но вместе с тем средства массовой информации проводят массированное воздействие, центрированное на агрессии, силе, сексе, приводящее к конверсии высоких жизненных ценностей, получению материальных благ любым путем и т.д.; в последнее время многими признается важность гуманистической парадигмы в вузах (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, И.А. Зимняя и др.), которая является составной частью духовно-нравственных отношений, но на самом деле в учебных заведениях преобладает авторитарный стиль обучения; в российском обществе существует потребность в учителе, обладающем духовно-нравственными качествами, а современное гуманитарное образование не может в полной мере оказывать влияние на духовно-нравственное развитие будущих учителей [1, 131-132].

Понятие «духовность» не только шире, но и на порядок «выше», чем понятие «нравственность». Если развитие личности рассматривать как восхождение, то к духовной ступени можно подойти, только через нравственную ступень. Нравственное развитие есть движение по горизонтали (путь служения людям), а духовность – путь вертикального самосозидания человека (в том числе, путь восхождения к Богу у верующих людей). В жизни наблюдается встреча горизонтальных и вертикальных движений, поэтому правомерно говорить о духовно-нравственном развитии, которое наиболее эффективно, осуществляется в системе духовно-нравственных отношений [2, 18].

Учащиеся студенческих групп включены в учебную деятельность, которая не ограничена простой передачей знаний и общественного опыта, а опосредована всей системой отношения с другими людьми и обществом в целом; вовлечены в коллективные отношения (внутригрупповые и межгрупповые), под влиянием которых происходят личностные изменения, вплоть до коррекции личности; обладают возможностью участия в разного рода внеаудиторной деятельности (от тренинга до культурно-просветительских программ). Все это дает возможности целенаправленно развивать духовно-нравственные отношения будущих учителей.

При определении системы развития духовно-нравственных отношений, необходимо учитывать потребность юношеского возраста в самопознании и саморазвитии и руководствоваться принципами: развития, детерминизма, свободы, создания ненасильственной развивающей среды.

Ведущая роль в воспитании в высших учебных заведениях принадлежит профессорско-преподавательскому составу. Преподаватель в России всегда был воспитателем, но сегодня

воспитание должно быть понято не только как передача опыта и оценочных суждений от старших поколений к младшему, а как продуктивное субъект-субъектное межличностное взаимодействие преподавателей и студентов.

Педагогическая поддержка со стороны профессорско-преподавательского состава, должна осуществляться при совместном со студентом поиске конкретных способов действия, в обеспечении условий выбора и самостоятельного принятия решений на основе стимулирования духовных способностей, а нередко и переоценке ценностей [4, 108].

Учитывая вышесказанное, очень важно создать в вузе духовно-нравственную среду образовательного пространства.

Таким образом, система развития духовно-нравственных отношений у студентов, включающая внутренние факторы развития (потребность личности студента в общении, самопознании и самосовершенствовании; интерес к своему внутреннему миру, к личностному своеобразие, опыту, знаниям, интеллекту других людей) и внешние факторы развития (психолого-педагогические условия развития духовно-нравственных отношений); основные технологические этапы развития духовно-нравственных отношений будущих учителей (когнитивный, когнитивно-деятельностный, чувственно-деятельностный, включающие в себя деятельность профессорско-преподавательского состава, духовно-нравственную среду образовательного процесса, деятельность обучающихся); формы и методы, запускающие механизмы развития личности: опосредование, идентификация, рефлексия. В результате это приводит к развитию духовно-нравственных отношений и саморазвитию личности студента и педагога.

Список литературы

1. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России. – М., 2002.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления.– М., 1993.
3. Менделеев Д.И. К познанию России // Тобольский гений: В 2-х т. – Тобольск, 2003. Т.1.
4. Михалец И.В. Механизмы развития духовно-нравственных отношений будущих учителей // Идеалы и реальности культуры российского города: Мат. V городской науч.-практ. конф. – Пенза, 2004.– С. 107-109.

ПРИМЕР КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ МИЛОСЕРДНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОКАЖЕННЫМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МИНОРИТОВ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ XIII-XIV ВВ.

В.Н. Садченко, г. Ставрополь

Маркером деятельности членов Францисканского ордена (или Ордена миноритов) с момента его возникновения (1209 г.) в рамках средневекового общества стала забота и оказание разноплановой помощи маргиналам. Одной из таких категорий средневекового социума были прокаженные. Лепра или арабская проказа, принесенная крестоносцами с Востока, стала страшным бичом западных стран. Опасаясь распространения болезни, прокаженные были отдалены от коммуникаций: жили вдали населенных пунктов и в стороне от дорог. По правилам прокаженным запрещалось посещать церкви, мельницы, пекарни, булочные, колодцы, источники. Лишь на праздники Рождества Христова и на Пасху им разрешалось приходить в селения, при соблюдении следующих ограничений: подавать людям знак о своем приближении ударами палок или трещоток, носить опознавательную одежду и перчатки [9, 63-66, 78;13, 76-77;].

Раздавать им милостыню можно было, положив её в специальную посуду, которая была расставлена вдоль дорог.

К прокаженным средневековое общество относилось двояко, с одной стороны, в них видели образ Иисуса Христа, который подобно прокаженным, был отвергнут миром, унижен и поруган. Пророк Исайя писал о Нем: «Он взял на Себя наши немощи и понес наши болезни; а мы думали, что Он был поражаем, наказуем и унижен Богом» (Ис. 53:4). С другой стороны, бытовало мнение, что Господь покарал проказой за прегрешения, и потому такие люди были отринуты обществом. Церковь старалась привить позитивное отношение к прокаженным, заботилась о них. Эта традиция восходила к Христу, который показывал особую заботу о прокаженных. И в то же время общество сторонилось и избегало всяческих контактов с ними, ибо инстинктивно боялось заразиться [7, 151].

В средневековых агиографиях одним из «подвигов» и заслуг святых являлся уход за больными лепрой. К мотиву сострадания и сопереживания присоединялся мотив аскезы, иногда он даже доминировал, поскольку, помогая прокаженным, приходилось преодолевать естественное чувство отвращения. Сострадание звало помочь бедным, отвращение заставляло отворачиваться, вызывая ощущения почти физической боли. В этом противоречии содержались условия для подвижничества посредством смирения своего тела, а главное – духа.

Одним из таких святых, кто пролил свою любовь на прокаженных, был основатель Ордена – святой Франциск Ассизский (1182-1226 гг.). Благодаря его деятельности отношение средневекового социума несколько смягчилось в отношении этой категории людей. В «Завещании» он предписывал своим последователям творить милостыню прокаженным, а свое призвание святой ассоциировал с преодолением брезгливости в отношении больных лепрой [2, 143]. Согласно данным источников, Франциск часто спал в больницах и лепрозориях, не опасаясь заразиться, помогал ухаживать за больными, облегчал их душевные и телесные страдания, раздавал им милостыню, служил с любовью ради Господа, обращался с удивительным для того времени состраданием и жалостью [3, 715, 740; 1, 539, 595]. В пользу прокаженных, больных и прочих аутсайдеров общества Франциск внес изменения в Устав 1221 г.: «И должны радоваться, когда окажутся (братья – В.С.) среди людей низких и отверженных, среди бедных и увечных, и немощных, и прокаженных, и среди нищих придорожных...» [5, 91].

Агиографии приводят много случаев демонстрации любви Франциска к больным лепрой. Так, однажды Франциск ухаживал за больным, которого никто не хотел обслуживать, поскольку тот осыпал ругательствами и побоями всякого, кто ему помогал, и кощунственно поносил Деву Марию и Христа, а Франциск излечил ему как телесные, так и душевные раны [6, 202-211].

Франциск убеждал братьев служить прокаженным в госпиталях, в основании своего труда полагаясь на смирение. Следовательно, кто бы ни вступал в Орден, человек знатного происхождения или простолюдин, среди прочих заветов сообщаемых ему, говорилось, что он должен смиренно заботиться о прокаженных, пребывать в их домах, лечить и увещевать [17, 58].

Необходимо отметить, что средневековые в большей мере, чем современная эпоха, ориентировалась на примеры как образцы, паттерны поведения и воспитания. Сущность положительного примера состоит в использовании лучших образцов поведения и деятельности одних людей для возбуждения у других стремления (потребности) к активной работе над собой, к развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств и преодолению имеющихся недостатков. Психологической основой влияния положительного примера на воспитание отдельного человека и всего социума является их подражательность. Психологический механизм воздействия подражания заключается в том, что, воспринимая различные образцы поведения между достигнутым и необходимым уровнем развития, и у них появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств.

Первые товарищи Франциска соревновались с ним в любви к ближнему, совершая дела милосердия в больницах и частных домах. Пребывая в новый город, свой первый визит францисканцы обычно совершали в госпиталь или в лачуги больных. Авторы английских трактатов и хроник быстро признали само собой разумеющимся, что первые минориты ухаживали за прокаженными и чумными. Беглый взгляд на такие источники, как *Patent Close* и *Liberate Rolls* говорит нам о том, что обители францисканцев в большинстве случаев находились в тех городах, где располагались колонии и госпитали больных лепрой [10, 41]. Около 200 домов Лазаря (лепрозориев) и госпиталей в течение всего средневековья были неплохо снабжены необходимыми вещами. Большинство из них было основано под покровительством миноритов и средневековая медицина многим им обязана [10, 42, 45].

Хроника минорита Томаса Экклестона сообщает, что первые 5 из 9-ти братьев, прибывших в Англию, отправились в госпиталь Святой Марии для нищих, где впоследствии жили, пока не получили место для своего дома. Принятие англичан в члены Ордена миноритов происходило в госпитале Св. Иоанна, при котором располагалась больница для бедных и прокаженных [16, 97, 101]. Завет Франциска и его первых братьев распространился на долгие века, и служение больным сделалось основной заботой монахов Ордена.

Пример Франциска вдохновил не только его сподвижников, но и многих мирян, в том числе и королевских особ. Так, король Франции Св. Людовик IX строил больницы, его жена основала женский конвент кларисс (Второй францисканский орден для женщин) и удалилась туда после смерти мужа.

Особенно прославилась на поприще призрения Св. Елизавета ландграфиня Венгерская или Тюрингская (1207-1231 гг.), законная дочь короля Венгрии Андраша II [8, 89]. В Эйзенахе благодаря ландграфине была построена большая больница для бедных. Во время голода 1226 г. она раздала значительную часть своего состояния бедным и больным, а для облегчения нужд прокаженных продала свои драгоценности [8, 19, 107-108]. Однако в 1227 г. ее муж умер во время крестового похода, и она приняла обеты францисканских терциариев (члены Третьего францисканского ордена). Елизавета поселилась в госпитале, посвятив оставшуюся жизнь уходу за больными в г. Марбурге. В 1228 г. она основала в Марбурге больницу для бедных на 28 мест в честь св. Франциска, где трудилась наравне с другими. Согласно данным хронистов, в течение одного дня в конце 1229 г. Елизавета раздавала милостыню нищим и прокаженным, которых пришло около 12 тысяч [14, 49-50].

По воспоминаниям ее духовника и автор агиографии Марбургского архиепископа Конрада, она служила сестрой милосердия, сама ухаживала за больными, готовила им лекарства из трав, утешала и многих приводила к Богу, кормила и выполняла всю черную работу, промывая их язвы и раны, своим платком вычищая грязь и гной из рта, носа, ушей. Особое внимание Елизавета уделяла наиболее нуждающимся – детям-сиротам, калекам и прокаженным, искавшим приют в ее госпитале [14, 222; 12, 289].

Рассказ о том, как Елизавета Тюрингская заботилась об одной прокаженной девочке (Елизавета положила больную в свою кровать, мыла ее язвы, опускалась пред ней на колени, снимала с нее обувь и обрезала ногти, играла с ней и утешала) является подражанием действий Франциска, который также ухаживал за одним прокаженным. Своим помощницам она говорила: «Как мы счастливы, что в прокаженных можем мыть и одевать нашего Господа и Спасителя» [4, 146]. Идея Франциска о заботе прокаженных и то как он ее воплотил нашла отклики в сердцах многих жителей Европы. Модели поведения Франциска и его первых братьев стали образцами, примерами для подражания.

В 1231 г. Елизавета умерла в Марбурге в возрасте всего 24 лет. Уже в 1235 г. папа Григорий IX канонизировал Елизавету Венгерскую, как в случае с Франциском Ассизским и Кларой Ассизской, понтифику потребовалось немного времени, чтобы провести обряд канонизации [15, 50-51].

Флорентийские терциарии основали серию госпиталей, включая и Spedale di S. Niccolo di Fontemanzina, укомплектовали один из больших и важнейших институтов милосердия в городе – госпиталь Сан Паоло [11, 25]. Во Флоренции Spedale di S. Paolo за вторую половину XIII в. быстро разросся и стал важным центром не только помощи бедным, но и местом, где вдовы могли посвятить свою жизнь служению нищим, жить и питаться за счет этого заведения, тем самым также становились объектом милосердия [11, 25].

Итак, Франциск и его братья практиковали активную, деятельную любовь ко всем париям общества. Если прокаженных всячески стремились изолировать от общества, боялись и ненавидели, но тем значительнее был христианский подвиг Франциска, Елизаветы и других францисканцев, принимавших в их судьбах активное участие. Францисканцы как сознательно, так и неосознанно смогли внедрить в сознание современного им общества иное отношение к прокаженным, больным и убогим своим нравственным примером и поступком. Последователи Франциска возводили приюты, школы и больницы, тем самым, облегчая страдания и удовлетворяя насущные потребности социально незащищенных категорий населения.

Своим личным примером они демонстрировали чудеса милосердия и сострадания, особенно в критические периоды общественной жизни: эпидемий, гражданских войн, социальных конфликтов. Нет ничего удивительного в том, что миряне окружили нищенствующую братию любовью и поклонением, и народная благотворительность так щедро одаряла их, что можно было опасаться за сохранение их основного обета – бедности.

Список литературы

1. Большая Легенда, составленная святым Бонавентурой из Баньореджо // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.
2. Завещание // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995.
3. Легенда трёх спутников // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.
4. Павловский Я. (о. Андрей францисканец – капуцин). Святой Франциск Ассизский. – Рига, 1993.
5. Устав, не утвержденный буллой (1221) // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.
6. Цветочки святого Франциска (пер. с лат. А. П. Печковского) // Цветочки святого Франциска Ассизского: Первое житие святого Франциска / Пер. с лат. и англ., сост. И. Стогов. – СПб., 2000.
7. Becker M. B. Medieval Italy constraints and creativity. – Bloomington, 1981.
8. Cadderi C. A. Scitita Elisabetta d'Ungheria. – Padua, 1988.
9. Clay R. M. The medieval hospitals of England. – London, 1966.
10. Green V. G. The franciscans in medieval English life (1224-1348). – Paterson, 1939.
11. Henderson J. Piety and charity in late medieval Florence. – Oxford, 1994.
12. House A. Francis of Assisi. London, 2000.
13. Mockler A. Francis of Assisi. The wandering years. – Oxford – New-York, 1978.
14. Moorman J. R. H. A history of Franciscan order from its origins to the year 1517. – Chicago, 1988.
15. Rigon A. I laici nella chiesa padovana del duecento: oblati, penitenti. – Padua, 1979.
16. The chronicle of brother Thomas of Eccleston // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961.

17. The Mirror of perfection. Being a record of Saint Francis of Assisi. A scribed to his companion brother Leo of Assisi. Trans. by Constance, countess de la Warr; with an introduction by Father Guthbert, OSFC. – London, 1902.

ЗНАЧЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Сирак, г. Ставрополь

В последнее время в нашей стране происходит бурная смена устоявшихся традиций, менталитетов, стилей общения и взаимодействия людей. Существенные изменения претерпевают социальные институты, трансформируя духовные ценности и социально одобренные стереотипы индивидуального и массового сознания.

Педагогика, как и другие гуманитарные науки, отвечает на создавшуюся социальную ситуацию пересмотром многих своих теорий и категорий. К их числу можно отнести и новый подход к пониманию значения и возросшей роли этического просвещения и обучения. В связи с модернизацией образования предпринимаются кардинальные изменения в структуре обучения и воспитания, направленные на улучшение духовной работы. С дефицитом нравственного выживания приходится сталкиваться в быту, на работе, в транспорте, в различных учреждениях. Взаимная грубость, элементарное невежество, хамство сплошь и рядом еще раз убеждают в необходимости расширения этического обучения и образования, увеличения удельного веса гуманитарного знания в комплексе преподаваемых в школах и вузах наук. К сожалению, единственный предмет в средней школе, который дает некоторые этические знания учащимся – литература. Но и ее позиции постепенно теснят естественнонаучные дисциплины.

По мнению опытных педагогов, планомерное, методически разработанное нравственное просвещение и обучение следует начинать уже в детских внешкольных учреждениях.

Из теории хорошо известно, что в дореволюционной России основная масса населения обучалась в трехлетних церковноприходских школах. Здесь дети осваивали элементарную грамотность, начала арифметики, и так называемый, «закон божий», поскольку школа не была отделена от церкви. На уроках «закона божьего» значительная часть времени уделялась этическому обучению. Дети заучивали наизусть известные общечеловеческие нормы нравственности: почитай родителей, не убивай, не кради, не лги. В сознании многих эти заповеди сохранили свою сдерживающую силу на всю последующую жизнь. Психологи давно заметили, что то, что впитано с детства, отличается большой психической устойчивостью.

Прискорбно, но в современной общеобразовательной школе этическому обучению уделяется слишком мало времени. Но зато школьникам излагается масса всякого рода второстепенной или случайной информации. Большинство этих знаний, как показывает практика, никогда не пригодятся им в жизни и дальнейшей деятельности. Более того, такие знания в случае необходимости ученик легко могут получить из словарей и справочников, энциклопедий, из компьютерной сети Интернет.

Спрашивается, надо ли тратить так много времени на то, что бы все учащиеся обязательно запомнили на всю жизнь формулу бензола, устройство тела кольчатых червей, даты жизни Наполеона? Ведь такие сведения они в любой момент могут получить через Интернет, затратив на это меньше минуты. Такие же личностные качества, как честь, чувство долга, ответственность, сострадание, сочувствие, честность, понимание красоты нельзя приобрести через Интернет. Указанные нравственные качества достигаются в результате кропот-

ливого воспитания и самовоспитания. Они должны быть внушены, прочувствованы и закреплены в сознании, в душе каждого учащегося и реализовываться в повседневном поведении.

Можно ли признать нормальным тот факт, ученики выпускных классов не могут ответить на вопрос: что такое совесть? Разве это не показатель серьезных пробелов в нравственном воспитании молодого поколения граждан России. Проблема систематического этического (как и эстетического) образования и обучения как никогда стала актуальной.

Могут быть неодинаковыми по содержанию и уровню у разных молодых политическая зрелость. Могут быть различными у них эстетическая воспитанность и образованность. Но нравственное сознание и поведение, внутренняя культура должны быть в какой-то мере развиты у них. Не каждый ученик должен быть искушен в тонкостях музыки, живописи, изощрен в логических рассуждениях, но каждый учащийся должен, по крайней мере, быть честен. Высокий уровень нравственной зрелости – один из главных признаков восстановления духовного здоровья нынешнего общества.

ФОРМИРОВАНИЕ СУЩНОСТНЫХ СТОРОН ДУХОВНОСТИ И ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Соловьева, Л.П. Борисова, г. Ессентуки

Духовность порождается духовностью. Это основополагающий принцип образования XXI века. Новая гуманная педагогика, одухотворенная православной педагогикой, должна научить молодого человека следить за качеством содержания своего ума, его экологией, настроения, ибо радость, мужество, духовное равновесие, терпение, великодушие, милосердие, любовь, искренность, чувство собственного достоинства, другие моральные качества, мысли и чувства имеют своим психофизиологическим элементом (коррелятом) здоровье человека и общества, гармонию между человеком и Единой Жизнью.

Видные российские педагоги Н. Амосов, Ш.А Амонашвили, Б.Т. Лихачев, В.И. Мурашов, Н.Д.Никандров, З.И. Равкин, В.А. Садовничий Е.А. Ямбург и другие подчеркивают, что духовное воспитание способствует разрешению противоречия между материальной цивилизацией и духовностью человека. Отсутствие духовности или ее недооценка грозят человечеству неисчислимыми бедствиями, которые могут привести к вселенской катастрофе.

Интересен взгляд видного российского педагога, профессора Е.А. Ямбурга относительно культурно-исторической педагогики, которая осмысливает содержание образования в ракурсе становления ценностной вертикали. Он пишет, что «... затрагивая ценностные основания образования, мы неизбежно вступаем на поле культурно-исторической педагогики, которая несет всю полноту ответственности за целостность и ценность образования, выполняя синтезирующую и смыслообразующую функции» [3].

Современные ученые разрабатывают теоретические концепции духовности. Педагоги З.И. Равкин и В.Г. Пряникова характеризуют духовность как святость, как особую божественную сущность в человеке, существующую наряду с материальным бытием. Они рассматривают духовность как совокупность высших нематериальных ценностей, которые имеют как религиозный, так и светский характер. «Человек духовный, утверждает они, – это человек, верующий не в религиозном, а в психологическом значении этого слова в Науку, Культуру, Образование, Красоту, Нравственность, Свободу» [2]. Такое понимание духовности представляется нам наиболее широким и адекватным современной поликультурной и многоконфессиональной среде, в которой представители различных этносов, социально-политических систем, слоев населения призваны най-

ти общие ценности, чтобы сохранить мир и сохраниться самим. Педагогическое образование должно ориентироваться на духовность как на общечеловеческую ценность, ибо общечеловеческие ценности людей сближают, в то время как религиозные часто их разъединяют.

Высокое звание «учитель» в гуманной педагогике Ш.А. Амонашвили наполнено новым содержанием – высоким духовным смыслом. Оно в его трудах раскрывается такими базисными характерными категориями как «Дух, творящий, излучающий, дарящий Свет»; «Смысл Жизни»; «Любовь»; «Знания»; «Мудрость».

Понятие «учитель» Шалва Александрович органически связывает с понятием «ученик» и раскрывает последнее с помощью базисных характеристик: «Дух, ищущий, принимающий Свет»; «Жизнь»; «Любовь»; «Знания»; «Мудрость».

Взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «учитель» и «ученик» Амонашвили объясняет Вселенским единством, целостностью сути этих обобщающих понятий. Поясняя свои мысли, он пишет: «Учитель есть соработник у Бога, его помощник в творении Человека. Если он не будет сажать и поливать с чувством и пониманием глубокой ответственности и с такими же глубокими знаниями и творчеством, – как и в какую почву сажать, как поливать и лелеять, – то зерно духа не получит нужного развития, а жизнь и судьба ребенка будут искажены, миссия его будет погублена» [1].

Ш.А. Амонашвили убедительно показал, что подлинная духовность учителя, его духовная культура имеет общечеловеческий характер. Она включает в себя овладение высшими общечеловеческими и национальными ценностями, в том числе принадлежащими православной религиозной культуре, сформировавшееся целостное мировоззрение, общечеловеческую нравственность, жизненные убеждения как результат творческого саморазвития личности. Духовность учителя предполагает его интеллигентность и мудрость, гражданственность и патриотизм, долг и самообладание, свободу в суждениях и совесть как источник и чувство ответственности.

На наш взгляд, в задачи школьного учителя должно входить следующее.

Во-первых, учитель сам должен служить детям подлинным образцом духовного человека, зажигать огнем своего сердца дух и веру в учениках.

Во-вторых, учителю необходимо создавать в школе настоящую духовную, а не формальную атмосферу, искореняя в школе дух индивидуализма и безнравственность.

В-третьих, учителю необходимо сознавать, что расхождение между словом и делом – эта возникающая двойственность, улавливается чуткими детскими сердцами и только удаляет детей от пробуждения светлой духовности в них и калечит их души.

В-четвертых, учителю следует преодолеть свое невежество, изучить традиционную историческую религию России – православие, так как невежество – это основная причина существования негативной духовности. Кроме того, учителю необходимо приобщать учащихся к классической литературе, музыке, живописи, которые сосредоточили высшие духовные ценности, способные пробуждать в ребенке духовную жизнь.

Таким образом, выдающиеся русские педагоги как П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов, К.Н. Вентцель, Н.О. Лосский, Н.А.Бердяев, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и другие внесли значительный вклад в разработку проблемы формирования духовности личности. В их трудах, опирающихся на различные методологические основания, объединяющей является идея антропологической направленности воспитания. Их взгляды по формированию духовно-нравственной личности, получившие широкое распространение в практике лучших учителей актуальны для деятельности современных педагогов, учителей в плане духовного формирования личности гражданина XXI века.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 80.
2. Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность). Тезисы докладов и выступлений на XXI сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической мысли (2-4 дек. 2007 г.) Научный ред. З.И. Равкин. – М., 2001. – С. 12.
3. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики. // Педагогика. 2001. – №1. – С. 5.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

В.И. Фенухин, г. Железноводск

Среди множества праздников современной России появилась уникальное явление – 4 ноября – День примирения и согласия. Этот абсолютно новый (в глобальном понимании) праздник пока не принят и не осознан до конца всеми россиянами.

Необходимо чётко понимать, что будущее России лежит в области глубокого уважения к каждой отдельной личности, большим и малым народам, большим и малым странам, трепетного отношения к любым национальным культурам. Праздник примирения и согласия – это примирение и согласие с тем, что все мы – россияне, земляне – абсолютно разные. И нам необходимо научиться строить свои отношения с миром, людьми, странами, исходя из этого понимания.

Нет просто малых народов и малых стран, нет важных и незначительных культур, а есть одно – уникальность и многообразие современного мира. Принятие уникальности и многообразия – главное в понятии толерантности.

Опасные для существования человечества явления современного мира: бесконечные войны и конфликты, обретающие все более жестокие и бескомпромиссные формы; уже окрещенный чумой XXI столетия терроризм; распространение в обществе всевозможных фобий и подверженность сознания каждого отдельного индивидуума вредным стереотипам – вызвали к жизни понятие толерантности. С материализацией идей толерантности связывают, ни много, ни мало, надежды на выживание человечества в наступившем столетии.

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, термин толерантность стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств преодоления, поэтому понятие толерантности постоянно пополняется.

Согласно определению, данному в Декларации (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами-членами ЮНЕСКО, включая и Россию), толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Это определение наиболее масштабное. Оно подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, инвалидности, языку, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению, собственности и пр.

Сама идея толерантности восходит к истории философской мысли. Как философская категория понятие «толерантность» было сформулировано в связи с проблемой нетерпимости и первоначально воспринята как осмысление итогов Тридцатилетней войны, в ходе которой представители враждующих религиозных конфессий почти поголовно истребили друг друга.

Можно рассмотреть четыре возможных способа понимания толерантности. Первый – толерантность как безразличие, предполагает существование мнений, истинность которых ни-

когда не может быть доказана (религиозные взгляды, специфические ценности разных культур, особенные этнические верования и убеждения и т.д.). Второй – толерантность как невозможность взаимопонимания, ограничивает проявление терпимости уважением к другому, которого вместе с тем понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать. Толерантность как снисхождение подразумевает привилегированное в сознании человека положение своей собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как более слабые: их можно терпеть, но при этом одновременно и презирать. И наконец, терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога. На этот подход к толерантности и указывает автор в качестве желаемого для современной ситуации.

Педагоги страны в целом, но особенно те, которые работают с молодёжью на Северном Кавказе, чётко понимают, что проблема толерантности является наиболее значимой для новейшей истории России. В многонациональном государстве должно быть сформировано общество, принимающее в качестве определяющих линий следующее: конструирование установок толерантного сознания и профилактику экстремизма. Наибольшую актуальность эта проблема приобретает на Северном Кавказе, представляющем собой особый целостный этнокультурный, социально-экономический регион Российской Федерации. На сравнительно небольшой территории расселено несколько десятков различных в этническом, религиозном и социально-экономическом отношении народов. Исторические и географические условия развития северокавказского региона привели к разобщенности народов, стали причинами их конкурентного отношения друг к другу, неравенства в сфере образования, в структуре занятости и политическом статусе. Политические процессы, происходящие на Северном Кавказе в последние два десятилетия, усугубили эти проблемы и привели к росту национального самосознания выдвиганию в центр политических отношений территориальных вопросов; тенденции внутриэтнической консолидации на межреспубликанском уровне; формированию под демократическими лозунгами националрадикальной оппозиции и развитию сепаратизма. Эти объективно сложившиеся обстоятельства, обуславливающие невозможность замкнутого культурного пространства, требуют поиска модели тесного межкультурного взаимодействия народов, на основе которого совместными усилиями возможно решение данных проблем.

Средством формирования толерантного мировосприятия могут и должны стать образовательные учреждения. Студенты, школьники призваны знать историю, культуру, особенности менталитета национальностей, населяющих Юг России. Человек должен идентифицировать себя с определенным этносом, являться носителем культуры своего народа, но одновременно с этим он должен ощущать себя частью всего человечества, с уважением и интересом относиться к чужой истории, к другим культурам, быть сопричастным ко всему происходящему в мире. С этой точки зрения интересны проекты ЮНЕСКО по формированию толерантности, осуществляемые в зонах международных конфликтов. В данных проектах учтена роль сформированных в раннем возрасте гипертрофированных ощущений собственной ценности и личного этнического или религиозного высокомерия. Вот почему так важно в воспитании молодёжи делать акцент на более широкое и качественное образование и обучать детей толерантности и правам человека, терпимому отношению к иному образу жизни. А это можно воспитать в нынешних детях при условии целенаправленной политики государства и общества в области образования.

Интересен опыт стран Западной Европы и США. Здесь, начиная с 80-х годов, успешно отрабатывается модель школы, основывающаяся на концепции мультикультурального образования. Ее активно поддерживают такие международные организации как Совет Европы и ЮНЕСКО. Идеологии мультикультурального образования исходят из признания принципа равноценности всех

культур. В ходе учебно-воспитательного процесса формируются умения взаимодействовать и понимать людей, этнокультурно отличающихся. Сохранение этнической идентичности, выстраивание межнационального диалога для сохранения стабильности в полиэтничном регионе, поддержка и воспроизводство этикетных норм для адаптации в жестоком мире, в котором главенствуют конкурентные отношения, – эти проблемы говорят в пользу развития модели мультикультуральной школы. Это особенно актуально для Северного Кавказа, в качестве переходной модели может стать школа межкультурного диалога регионального (северокавказского) уровня, для которой должно быть характерно расширение регионального компонента до кавказского уровня.

Образовательная программа в Северо-Кавказском регионе, на наш взгляд, должна сочетать 3 компонента: общероссийский, отражающий социально-экономический уровень цивилизационного содержания; Северо-Кавказский, или поликультурный; национально-региональный, или этнокультурный. В настоящее время национально-региональный компонент используется по усмотрению школ или субъектов системы образования, в то время как он в условиях Северного Кавказа, по нашему мнению, должен использоваться для формирования толерантности как основной в воспитании культуры личности.

Этот подход положен в основу работы Филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске. Наш филиал сегодня – это многонациональное учебное заведение, которое готовит кадры учителей, психологов, работников детских садов для всего Северного Кавказа. Студенты из Осетии, Кабардино-Балкарии, Ингушетии, Чеченской республики, Карачаево-Черкессии, Ставропольского и Краснодарского края, Ростовской области – вот неполный перечень регионов Северного Кавказа, где наши выпускники ведут и будут вести уроки толерантности в классе или в детском саду.

Разрабатывая концепцию толерантного воспитания в нашем учебном заведении, которое находится в поликультурном регионе Кавказских Минеральных Вод, многонациональном Ставропольском крае, в филиале создаётся комплексный план по реализации данной программы. В этот план войдут мероприятия, которые призваны раскрыть все стороны жизни кавказских этносов, проблем развития их культур, знакомство с этими культурами. Такие предметы, как кавказоведение, конфликтология, этнополитология, история религий, история казачества, этнопсихология, культурология, регионоведение, геополитика – эти учебные дисциплины способствуют привитию толерантности.

Особое значение имеет педагогическая практика, когда после тщательной подготовительной работы в педагогическом отряде на практику отправляются отлично подготовленные вожатые, для которых понятие толерантность близко и знакомо, ведь сегодня педотряд – это многонациональный и многоконфессиональный живой организм, основа которого – единство в многообразии.

Важность формирования толерантных отношений у молодёжи обуславливается тем, что вопрос об уровне толерантности российского общества является сегодня критически важным. Обострение межнациональных конфликтов – животрепещущая проблема современной России. Сложная социально-экономическая обстановка, геополитические изменения и значительные миграционные потоки непосредственно влияют на общественное мнение в области межэтнических отношений.

Ещё один немаловажный фактор — многие современные учебники и методические пособия по истории России созданы только для титульной нации, без учета национальных особенностей регионов. Но также важно избежать крена в сторону националистических тенденций. Существует опасность отреагировать на современные политические и социокультурные процессы замыканием в рамках собственных традиций и агрессивным неприятием форм межкультурного взаимодействия.

Необходимо осуществлять спланированные воздействия на процесс формирования жизненных ориентаций молодёжи и соответственно, на будущее тех народов, которым эта мо-

лодѣ принадлежит. Вот результаты опроса, проведенного в нашем учебном заведении среди различных групп (опрошено 160 человек).

Этническую идентичность отметило около 70% студентов русской национальности, 94% – студентов других национальностей, конфессиональную – 97% мусульман и 63% православных граждан, но лишь 4 % студентов себя считают россиянами.

Важную роль в межэтнических отношениях в полиэтнических и поликонфессиональных обществах играет религиозный фактор. Религия сегодня, с одной стороны, способствует развитию толерантности, но с другой – объединяя нацию изнутри, может привести к конфронтации с другими конфессиями. В настоящее время политическая и религиозная элита страны, национальных регионов, СМИ уделяют большое внимание религиозному фактору. Предпринимаются попытки поднять авторитет и усилить роль религии, использовать ее в качестве национальной идеологии, что не всегда вызывает положительный эффект и может привести к негативным результатам.

ДУХОВНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Т.Н. Черноиванова, г. Ессентуки

Всем известно, что деятельность педагога представляет собой обучающее, развивающее и воспитывающее воздействие на учащихся. Она всегда направлена на личностно-деятельное интеллектуальное развитие как основу саморазвития и самосовершенствования.

Нельзя не заметить, что возникшее новое явление быстро проникает во все слои общества, принося удивительные и далеко идущие результаты. Это радикальный переворот в жизни, переход от неверия к вере.

Педагог не просто переворачивает чистый лист в своей деятельности, и может быть кто-то впервые обращает внимание на состояние своей души. События, ведущие к этому, могут длиться месяцы, годы. Сегодня значимо и актуально духовно-нравственное развитие. В этом ракурсе довольно часто мы все усложняем, полагая, что не можем верить (велика роль генной памяти: безверие было не одно столетие!). К тому же Человек – сложное и небезопасное явление, природа которого воочию проявилась на Голгофе, когда творение распяло своего Творца как разбойника и делило его одежды.

И что мы имеем (результаты анкетирования): для большинства студентов «жизнь с избытком» – это удобный дом в пригородной местности, 2 и более автомобиля, «супертеле» и видео техника и т.д. Был опрос и среди педагогов о роли Библии в культурном развитии. Как трагично неразумное заключение многих, что Книга Книг, которая веками восполняла духовные нужды человека стоит теперь перед судом человека! Она, якобы не актуальна! Никто не будет оспаривать, что отсутствие сегодня у педагога духовно-нравственной культуры – это если не ноль, то великий минус. Пришло время менять саму природу человека, да и жизнь в государстве.

Изменившаяся политика государства дала реальную возможность для расширения своих профессиональных знаний и общего кругозора. Этот интерес к душе человека и приводит психологов к Богу, к изучению психологического механизма формирования духовности, являющейся великой творческой силой, цельностью и органической иерархичностью в человеческом своеобразии и национальном характере. Об этом писал Н.В. Гоголь: «Хорошо взлелеяны в сердце семени Христа, дали все лучшее, что есть в русском характере».

В 90-е годы с привитием рыночной нравственности пришло время, когда грех стал восприниматься нормой. О Боге и не вспоминали, как и о классической науке и искусстве! А как удивительно написал Готфрильд Лейбниц, немецкий математик: «Сотворенный мир является совершенным.

Божественное всемогущество произвело его». Интересны слова Поля Саватье, французского химика, лауреата Нобелевской премии: «Естественные науки и религию противопоставляют друг другу лишь люди плохо образованные как в том, так и в другом». И еще лауреат Нобелевской премии, один из создателей квантовой механики, немецкий физик Макс Борн писал: «Большинство ученых верят в Бога. Те, кто говорят, что изучение наук делает человека атеистом, вероятно, какие-то смешные люди». А на юбилейных Международных Рождественских чтениях в Москве Никита Михалков с присущей ему эмоциональностью перед многотысячной аудиторией сказал точно о России: «Можно выжигать веру каленым железом, можно сажать людей в тюрьмы, убивать священников, взрывать храмы. Но история нашей Родины показывает, что Православие как основа нравственных устоев и быта России – как травка сквозь бетон – все равно прорастет. Вера сейчас обретает второе дыхание, новую жизнь. Росток веры уже пробился».

Интересно и то, что основы отечественной антропологии были намечены и далее развиваем большинством ученых, исходивших именно из библейской антропологии и новозаветного учения о человеке как о непреходящей ценности. Духовность в человеке, – это могучая преобразующая, творческая сила, определяющая новое качество жизни. Понятно, какое значение имеет духовно – нравственное начало и в деятельности педагога.

Сегодня педагог должен быть не только деятельным и современным, но и обладать широким кругозором знаний в философии, психологии, богословии, педагогике и т.д. Не менее важно и активное духовно-нравственное развитие студентов, возраст которых соединяет юность со зрелостью. Это чрезвычайно значимый в становлении личности этап, итогом которого должно быть целостное поведение, внутреннее единение, солидаризированное с социальными нормами и групповыми стремлениями. Здесь надо уберечь студентов от негативных последствий окултного, сектантского влияния, предупредить вовлечение молодежи в религиозные, деструктивные объединения и культы. Крайне необходимо проводить конференции, круглые столы, семинары, заседания клубов общения и т.д., где бы проходило совместное сотрудничество профессиональных специалистов, педагогов, психологов, ученых и студентов.

Изучение различных духовно-психологических явлений показывает, что именно духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Его и нужно, изучив, использовать каждому педагогу в своей деятельности. Надо зорко следить в наше непростое время за ростом и ритмом внутренней жизни молодых, видеть во всем внешнем и образовательном, материальном лишь средство раскрытия и устремление духовных сил.

Обращение педагогов к сферам духа, души, духовности несомненно поможет восполнить пробелы духовно-нравственного воспитания студентов.

ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

А.А. Чуприна, г. Ставрополь

Переживаемый современным обществом духовно-нравственный кризис является отражением перемен, происходящих в общественном сознании и государственной политике. Российское государство утратило официальную идеологию, а общество – духовно-нравственные ориентиры, в результате чего воспитательные функции действующей системы образования оказались минимизированы.

Как считают отечественные исследователи Д.Г. Левчук и О.М. Потаповская, современная образовательная система пронизана идеологией, основанной на принципе толерантности ко всему и во всем, подчеркивая приоритет интеллектуального развития над нравственным. А это изменяет традиционный смысл таких понятий, как «духовность», «нравственность», «добродетель», предполагая возможность существования образования отдельно от воспитания. Более того, «воспитание подрастающего поколения на основе традиций отечественной культуры в современном обществе подменяется проведением образовательно-развлекательных кампаний в контексте либерально-демократических ценностей» [6, 4]. Эти ценности оказывают определяющее воздействие на систему духовно-нравственных ориентиров подрастающего поколения, формируя соответствующие качества, свойства и потребности личности.

Ещё в XIX веке выдающиеся отечественные просветители (К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.И. Пирогов, А.И. Герцен и др.) утверждали, что в целях образования отражается система воспитательных взглядов народа, которая формировалась в своём историческом развитии на основе его мирозерцания, его миропонимания, его национального самосознания. Поэтому образование в конкретном государстве необходимо рассматривать через призму национальных особенностей и ценностей, выражающих дух и культуру народа.

В современной педагогической реальности важное значение в деле формирования духовно-нравственных ценностей личности представляют идеи педагогической аксиологии, основы которой разрабатывались в трудах С.Ф. Анисимова, А.Г. Здравомыслова, М.С. Кагана, В.П. Тугаринова. Значение данных исследований определяется анализом сущности аксиологии, выявлением представлений о ценностных ориентациях, их структуре, классификациях.

Аксиологическую основу педагогического образования составляет совокупность ценностей, включающих в себя такие понятия, как Жизнь, Свобода, Гуманизм, Познание, Мировая Культура, Труд, Общение и Сотрудничество. Ценности, выражающие эту основу, адекватны смыслам и целям человеческой жизни и напрямую связаны со смыслами образования. Таким образом, в цели образования можно выделить три основных компонента: в профессиональной области – профессиональная компетентность, в общественной жизни – успешная социализация личности, в личностной сфере – реализация собственной самооценности, проявление рефлексии и активность в деятельности, или самоидентификация.

Роль гуманитарного знания в системе современного образования возрастает, поскольку именно гуманитарные дисциплины в большей степени, чем другие области знания, способны и призваны транслировать культуру мира в культуру личности и общества. Подтверждение этому находим у Ю. А. Бохеньского, который считает, что именно «через культурные традиции осуществляется связь времен, оберегающая общества и цивилизации от катастрофы одичания» [3, 449]. Академиком РАО В.С. Леднёвым, также отмечается «важность формирования духовно-нравственной культуры в образовании человека» [5, 97].

По сути своей образование есть культурное и духовно-нравственное совершенствование личности. Именно педагог в процессе учебно-воспитательной деятельности через обеспечение личностного и смыслового развития учащихся создает условия, направленные на приобщение подрастающего поколения к высшим духовным ценностям, транслируемыми средствами гуманитарного знания.

Как известно, нравственность – это внешнее проявление духовности человека, а духовность есть содержание внутреннего мира личности и, в то же время, мера владения ресурсами этого мира. Поэтому, для осуществления духовно-нравственного компонента в образовании очень важно выстраивать педагогический процесс на приоритетах аксиологического и культурологического подходов, обеспечивая условия приобщения формирующейся личности к высшим духовным ценностям.

В современной отечественной философии и методологии науки широко обсуждается комплекс проблем, связанных со становлением гуманитарного и социально-гуманитарного знания и его ценностной составляющей в аспекте формирования духовно-нравственного мира личности. Так, по мнению философа И.А. Розова, сегодня сохраняется устойчивая традиция противопоставления естественных и гуманитарных наук, в то время как «гуманитарные науки сталкиваются сейчас с очень специфическими методологическими проблемами, затрудняющими их прямое сопоставление с естествознанием» [11, 169]. М.М. Бахтин выделяет предмет гуманитарных наук как «выразительное и говорящее бытие» [2, 395].

В исследованиях Л.А. Микешиной ценность гуманитарного знания «приобретает всё большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, необходимостью гуманитаризации образования, и введения «человеческого измерения» в научно-исследовательскую деятельность» [8, 177]. Она убеждена в том, что «сущностные параметры гуманитарного знания» можно объяснить его «обращением к субъекту как целостному познающему человеку, находящемуся в определенном контексте культуры и социума» [9, 278].

Важной особенностью гуманитарного знания является его ценностная составляющая, заключающаяся в том, что присутствие дисциплин социально-гуманитарного цикла в учебных планах и стандартах образования способствует не только становлению широко и критически мыслящей личности, но и, во многом, выступают, по выражению В.А. Баханова, «катализаторами крупных или даже выдающихся научных открытий, идей» [1, 177]. Более того, роль и значение социально-гуманитарного знания возрастает в ситуациях неопределённости, противоречивости общественных процессов и социальной нестабильности, характеризующих современное общество.

Одной из важнейших характеристик гуманитарного знания является его диалогичность. На значимость этого признака указывал ещё Ф. Шлейермахер. Об этом же писал М.М. Бахтин в своей работе «К методологии гуманитарных наук». Рассматривая различия между точными науками и гуманитарным познанием, он обращал внимание на диалогичность познающего субъекта [2, 398]. В таком случае это и есть важнейшая характеристика гуманизации педагогического процесса. Здесь вполне применимы размышления Д.С. Лихачева, в которых он объединяет глубинные идеи гуманитаризации и гуманизации образования. Так он писал: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека, как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [7, 377]. А это, по сути, и составляет содержание духовно-нравственного воспитания личности.

Современными исследователями проблем духовно-нравственного развития общества отмечается достаточно распространенное в последнее время явление «индоктринации», которое понимается как «навязывание, бездоказательное внедрение в сознание человека установок, доктрин, выработка стереотипов поведения путем внушения, опоры на бессознательное, и предполагает формирование иррациональных навыков поведения» [4, 48]. Данное положение ещё более повышает роль и значимость гуманитарного знания в процессе подготовки будущих педагогов, так как именно оно на уровне осознанного выбора обеспечивает приоритетность системы духовных ценностей, нравственных побуждений, стремлений, потребностей современной личности.

Понятие «ценность» применимо только к миру человека и общества. Это подтверждается исследованиями таких отечественных ученых, как С.Ф. Анисимов, А.В. Архангельский, Л.П.

Буева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, И.Т. Фролов. В частности, они акцентируют внимание на том, что ценность – это форма проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом; особый тип значимости предметов и явлений, окружающих человека и необходимых ему для удовлетворения его потребностей. Ценности производны от отношений мира и человека, причем, ценностное значение имеют не любые предметы и явления, а лишь те, которые играют положительную роль в жизни человека и общества, и в конечном итоге, определяют личностное становление и социальный прогресс [10, 235].

Таким образом, возрастающая роль образования, ценности гуманитарного знания выступают определяющим фактором духовно-нравственного воспитания современной личности. Это выражается в том, что присвоенный личностью мир ценностей составляет содержание её внутреннего мира и является основой духовности. А процесс духовного саморазвития человека продолжается всю жизнь и заключается в формировании индивидуальных смыслов, в непрерывном «выстраивании» себя как нравственной, самостоятельной, творческой личности.

Список литературы

1. Бажанов В.В. Призрак Пальчинского, или Ещё раз о важности гуманитарного образования // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 176-178.
2. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч. В 7 т. Т. 5. – М., 1996.
3. Бохеньский Ю.А. Духовная ситуация времени // Плотников. В.И. Онтология. Хрестоматия. – М., 2004.
4. Душина Т.В., Бокачев И.А., Бурняшева Л.А., Газгиреева Л.Х. Духовно-нравственная безопасность в условиях нового миропорядка // Душина Т.В., Бокачев И.А., Бурняшева Л.А., Газгиреева Л.Х. Духовно-нравственная сфера современного общества: актуальные проблемы. Духовность. Вестернизация. Индоктринация. – Ставрополь, 2010.
5. Леднёв В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. – № 6. – С. 79-92.
6. Левчук Д.Г., Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи в России: комплексное решение проблемы. Серия «Духовно-нравственное воспитание: системный подход». – М.: «Планета 2000», 2003.
7. Лихачев Д.С. Об интеллигенции.– СПб., 1997.
8. Микешина Л.А. Философия науки. – М., 2005.
9. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей.– М.: РОССПЭН, 2007.
10. См.: Каган М.С. О месте науки в системе культуры // Наука и культура. –М., 1984;
11. Цит. по: Риккерт Г. Философия истории // Он же. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.

РАЗДЕЛ III.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ ИСКУССТВ В УСЛОВИЯХ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Алексеева, г. Ставрополь

В связи с быстрым развитием экономических и социальных отношений в нашей стране изменяются требования к личности педагога. Успешной презентации педагогических и личностных качеств способствует его имидж. Понятие «имидж» прочно вошло не только в политический, но и современный деловой лексикон, главным образом потому, что имидж профессионала оказывает сильное влияние на взаимоотношения с людьми и на эффективность совместной работы. В настоящее время имидж является неотъемлемым качеством учителя.

Педагогическая деятельность - особый вид общественно-полезной деятельности, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, моральными и эстетическими целями. Назначение учителя искусства состоит в том, чтобы развивать личностные качества учащегося, на основе художественного творчества, приобщения к эстетическим ценностям, воспитания художественного вкуса и потребности общения с искусством, а также осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учеников в усвоении учебного материала [1].

Система эстетического воспитания призвана научить видеть прекрасное вокруг себя, в окружающей действительности. Для того чтобы эта система воздействовала на ребенка наиболее эффективно и достигала поставленной цели, Б.М. Неменский выделил следующую ее особенность: «Система эстетического воспитания должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника». Но у всякой системы есть стержень, основа, на которую она опирается. Такой основой в системе эстетического воспитания мы можем считать искусство [2].

На основании взглядов Платона и Гегеля стало аксиомой, что искусство является главным содержанием эстетики как науки, и что красота есть основное эстетическое явление. Искусство заключает в себе большой потенциал для развития личности.

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении - везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми. Безобразное отталкивает. Трагическое учит сочувствию. Комическое помогает бороться с недостатками.

В личности учителя искусства объединяются объективные и субъективные педагогические ценности. Педагог приобретает сумму объективных знаний, привычек и умений и

по мере личных способностей организывает их передачу ученикам. В учебное взаимодействие с детьми он вводит весь свой личный опыт, доступные ему способы мышления, свое сознание, чувства, темперамент, общечеловеческие и специфические педагогические способности. В процессе обучения большое значение имеет вся система нравственно-эстетического отношения учителя к жизни. Учитель искусства приводит в движение все внутреннее и внешние механизмы процесса обучения: он передает знания, умения, навыки, организывает и стимулирует познавательную деятельность детей, пробуждает и формирует в них потребность в знаниях [5].

Для плодотворной профессиональной деятельности в направлении сотрудничества педагога с учениками ему необходима мобилизация интеллекта, воли, моральных усилий, организаторских способностей и умелое оперирование средствами морального, интеллектуально-го и духовного начал у учеников. Все это вместе составляет имидж учителя.

Имидж (в пер. с англ. «образ») – система внешних характеристик человека, которая создает или подчеркивает неповторимое своеобразие личности. И всегда отражает индивидуальность, являясь ее внешней, обращенной на других людей, стороной.

Элементы имиджа приобретают значение символов данной личности, их значимость не ограничивается лишь отражением внешности, а становится неотъемлемой частью характера и индивидуальности человека, формирует отношение к нему других людей. От имиджа человека в значительной степени зависит то, как он будет воспринят другими [3].

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный настрой на себя, выглядеть не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Учитель искусства всем своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся и взрослых. В нем постоянно должны отражаться его богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них.

Вербальные и невербальные средства общения – важные составляющие имиджа педагога. Что и как учитель говорит, умеет ли словом настроить ученика на себя, какие жесты и позы при этом демонстрирует, что происходит с его мимикой, как сидит, стоит и ходит – все это влияет на восприятие учеников.

Внутреннее соответствие образа профессии, внутреннее «Я», – ядро педагогического имиджа. Умение нравиться и располагать к себе других людей выступает необходимым условием успешности профессиональных и личностных контактов.

Деятельность педагога раскрывается через процессуальную составляющую имиджа. Насколько он энергичен, как быстро он реагирует на ситуации и решает проблемы, как легко умеет переключаться с одного вида деятельности на другой, насколько эмоционально он реагирует на какое-либо событие, какие эмоции преобладают в общении, умело ли он управляет ими. Если учитель искусства не справляется со своими эмоциями, невнимателен, нетерпелив, раздражителен в своих проявлениях, это, непременно, скажется на конечном результате педагогического взаимодействия [4].

Составляющими имиджа учителя являются его жизненная позиция, установки и легенда. Для современного имиджа очень важно, чтобы позиции и установки личности соответствовали психологии «победителя».

Среди исследований проблем профессионального стресса не определена связь имиджа личности и процесса преодоления стрессовых ситуаций. Стресс может провоцировать ситуации, которые воспринимают как трудные, угрожающие, неопределённые, двусмысленные или просто скучные. Профессиональный стресс большей частью выражается через эмоциональные и когнитивные симптомы: депрессию, тревогу, скуку, безысходность, одиночество и негодование. Все эти проявления тесно связаны с имиджем, а иногда даже могут предопределять его.

Эмоционально-стрессовые реакции в определенной мере закаляют человека, то есть фор-

мируют устойчивость к негативным эмоциональным ситуациям. Человек использует все резервные возможности, организм учится функционировать на новых уровнях. Однако чрезмерные стрессовые влияния ведут к нарушению этого барьера, снижению адаптивных возможностей человека и оказываются источниками формирования новых мотивов поведения.

Человеку удастся преодолеть стрессовые ситуации за счет активной деятельности, которая направлена на реализацию осознанной цели субъекта и специфической внутренней переработки травмирующих событий.

В ходе эмпирического исследования определено, что наиболее частыми проявлениями характеризуется такой тип стрессовых реакций, которые проявляются в поведении через враждебность, укор, прямое обвинение, сарказм, агрессию учителя. Вторую позицию по частоте проявления занимают реакции, в которых педагоги стремятся, прежде всего, выразить личную активность, принять решение, совладать с ситуацией. Еще реже учителя относятся к сложным ситуациям как к таким, которые можно преодолеть с течением времени, причем отрицается чья-либо вина в возникновении ситуации. Практически не выявлены реакции, которые свидетельствуют, что педагоги не склонны реагировать на стрессовые ситуации в своей деятельности путем уменьшения их субъективной значимости (принцип «ничего страшного») [6].

Существуют следующие связи имиджа учителя и тенденций стрессовых реакций.

У педагогов, неспособных контролировать эмоции, реакции в стрессовых ситуациях проявляются чувством досады, огорчения. Они могут «застывать» на выяснении причин, не переходя к активным действиям.

Установлено, что наиболее эмоционально неуравновешенные учителя в стрессовых ситуациях чаще всего склонны обвинять других, идут на открытый конфликт, проявляют агрессию.

Субъекты педагогической деятельности с яркими, богатыми эмоциями, с естественным и непринужденным поведением, чуткие и внимательные, хорошо адаптированные к жизни коллектива, в стрессовых ситуациях уступчивые, доверчивые.

Бодрые, активные, легко воспринимающие жизнь, склонны проявлять толерантность в сложных ситуациях, они независимы в суждениях и поведении, не предубеждены в оценках.

Учителя, которые свободно контактируют, не ощущают трудностей во время столкновений с неожиданностями, решительные, выступают в сложных ситуациях как лидеры, чаще всего организуют окружение для решения проблем, хорошо выдерживают эмоциональные нагрузки. Те, которые рациональны в поведении, в сложных ситуациях оперативно действуют, умеют организовать других, инициативны. Педагоги с высокими показателями мягкости, обаятельного художественного восприятия мира чаще всего в сложных ситуациях стремятся самостоятельно к решению проблем; они склонны к повышенному чувству ответственности, стремятся много брать на себя, не организывают других к общественной деятельности.

Люди, которые занимаются творческими профессиями, легче и чаще подвергаются стрессам. К этой категории относятся и учителя искусства. У них рабочий день продолжается сутками, они чаще других получают звонки вне рабочего времени, работают в праздничные дни, все это приводит к нервозности, стрессу, нервному срыву. Вследствие этого у них возникают конфликты и дома, и на работе.

Медики утверждают, что время от времени следует отдыхать от своей работы, попытаться на некоторое время заняться другой, не связанной с профессиональной деятельностью, работой. Больше отдыхать и не расходовать всю энергию только на работу. Учитывая закон константности, отмечает Ю.В. Щербатых, можно овладеть способами управления эмоциями, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушительными проявлениями

эмоциональных крайностей, а на создание условий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до крайних эмоциональных состояний. Речь идет об управлении экстенсивной составляющей общей эмоциональности - эмоциогенными ситуациями. Первый способ - распределение эмоций - заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Второй способ - сосредоточение - необходим в тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. Третий способ управления эмоциями - переключение - связан с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные.

Среди эффективных способов управления стрессом, возникающим в ходе профессиональной и других видов деятельности человека, хорошо зарекомендовала себя аутогенная тренировка. Она является одним из методов релаксации. При аутогенной тренировке обеспечивается полное сохранение самоконтроля, упражняется воля человека; при этом не исключаются проявления инициативы и творческого подхода. Она позволяет не только предупредить вредные последствия стресса и возникновение некоторых заболеваний, но и повысить общую работоспособность, тренировать волю, внимание, память, овладеть своими эмоциями, выработать навыки самонаблюдения [6].

Таким образом, все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод, что педагогу искусства очень важно уметь управлять своими эмоциями. Ведь в состоянии эмоционального возбуждения человек иногда утрачивает свое главное свойство - быть партнером по общению.

Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию. К таким качествам можно отнести способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству. Именно эти качества имиджевого поведения стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействуют взаимопониманию и сопереживанию в процессе профессиональной деятельности. В то же время эти качества составляют гуманистический потенциал учителя и способствуют развитию личности каждого ребенка, обеспечивая целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия.

Формируя стратегию и тактику самоподдачи, необходимо учитывать, что 85% людей строят свое первое впечатление на основе внешнего облика человека (по данным Н.В. Панферова). Еще Н.Д. Левитов в своих исследованиях, проведенных в 40-е годы XX столетия, отмечал, что в первом впечатлении об учителе учащиеся оказываются более солидарными между собой, чем в последующих [4].

Список литературы

1. Варданян М.Р. Влияние имиджа педагога на психологическое здоровье школьников // Журнал прикладной психологии. – 2006.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6т. – М.: Педагогика, 1984.
3. Калюжный А.А. Содержание профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию школьников: Учебное пособие. – Алматы: Изд-во АГУ им. Абая, 1994.
4. Калюжный А.А. Использование психотехник в формировании имиджа учителя // Журнал прикладной психологии. – №6. – 2005.
5. Киященко Н.Щ. Эстетика, жизнь, искусство. – М.: Знание, №9, 1977.
6. Щербатых Ю.В. психология стресса и методы коррекции. – СПб: Питер, 2006.

УЧИТЕЛЬ, ЧЕЙ ОБРАЗ ПЛЕНЯЛ НАС: ОПЫТ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ БИОГРАФИИ И СУДЬБЫ ПЕДАГОГА

Е.Н. Атарщикова, Е.Г. Пономарев, г. Ставрополь

Тема учителя и его места в обществе без преувеличения объединяет все человечество. Именно образование определяет будущее любой цивилизации, а учитель – это тот, кто несет знания, воспитывает и формирует ребенка, который со временем становится полноправным членом общества.

Ученые справедливо полагают, что самая страшная из грозящих нам катастроф – это не столько атомная бомба, экологические, природные катастрофы и тому подобные глобальные катаклизмы уничтожения человечества на Земле, сколько антропологическая трагедия – уничтожение человеческого в человеке.

Можно ли этого избежать? Ответ на вопрос, казалось бы, напрашивается сам: следует развивать человеческое в человеке, не дать ему заглухнуть в хитросплетении естественных биологических инстинктов и пороков, слабостях, порожденных самим человеком. В решении этой самой главной задачи роль педагога и образования трудно переоценить. Миссия Учителя в судьбе любого народа – это миссия Спасителя в судьбах человечества. Недаром народная мудрость гласит: «Сильный народ доверяет обучение детей только мудрецам». Только при этом любой народ может рассчитывать на стабильное будущее.

Учитель... Школа... Начало начал. Наверное, здесь мы ищем истоки характеров, идеалов, убеждений. Здесь с помощью и при участии учителя каждый из нас познает первые радости побед и горечь поражений. Врачи и строители, летчики и инженеры – все те, кто становится опорой и гордостью нации, все начинается здесь. Какими вырастут эти мальчики и девочки, не умеющие читать и писать, зависит от их учителя. Чему научит их учитель? Какой след он оставит в юных сердцах?

Легенды об учителях передаются от одного поколения учеников к другому и составляют основу правды об этой судьбоносной для всех профессии. Мы уверены, что имена учителей Ставропольского края так же живут в памяти многих поколений учеников.

Учитель. Кто он и какова его роль в современном обществе? Под знаком этой кардинальной проблемы – антропологические основы формирования духовно-нравственных установок современного учителя – проходит 2010 год в России. Сейчас она начинает приобретать отчетливые контуры. Важнейшая задача государства и общества – обратить внимание и вызвать интерес к личности учителя, познакомиться с мастерством и опытом конкретного учителя. Попробуем в очередной раз приблизиться к решению этой задачи. Нашу статью мы посвящаем одному из могикан сельских учителей Ставрополья, заслуженной учительнице РСФСР Зинаиде Алексеевне Щербань.

Начать разговор мы решили с напоминания об одном из важнейших принципов педагогики, который проповедовала учитель З.А. Щербань. Он сформулирован в 1988 году в интервью спецкора в книгу «Урок на послезавтра»: «Дети, кстати, тоже со временем изменились, но я стараюсь не обращать внимания на внешние атрибуты и поведение, я знаю, что внутри у каждого есть что-то хорошее. Сейчас другая проблема – раньше учились семьями: братья, несколько сестёр – до десяти доходило, – а теперь всего один ребенок в семье. Родители не хотят в наше нищее время создавать проблем себе и новорождённому, хотя если сравнивать, как жили раньше, до войны и после войны, когда голодали, но рты не считали, всех ставили на ноги, становится как-то не по себе. Неужели сейчас хуже живём? Говорят много об одинокой старости, а кто-нибудь задумывался об одиноком детстве? Когда хочется поделиться с ребенком, с род-

ным, который живёт рядом и похож на тебя – братик или сестричка. Дети очень сильно страдают от такого рода одиночества. Гораздо сильнее, чем думают родители...» [1, 136].

Автор названного интервью в качестве резюме пишет: «Что ж, если взгляд на школьную программу и отношение к ученикам определяют качество учителя, то я очень рад за тех ребят и девочек, которые ходят в класс к Зинаиде Алексеевне. Удивительный и замечательный человек. А такое отношение к школе, конечно же, закладывается с детства, когда учителя именно величали – Зинаида Алексеевна до сих пор помнит учителя математики и физики Григория Васильевича, который в начале каждого объяснения принимал такую позу и напускал на себя такой вид, будто он сейчас поведаёт что-то жутко таинственное, раскроет какой-то секрет. И ещё прекрасно помнит учителя немецкого языка Андриана Митрофановича, который, несмотря на свое отчество, был немцем. Он всегда встречал детей у дверей и каждому на немецком языке задавал какой-нибудь шуточный вопрос или восхищался чем-то. Смех начинался у дверей... Конечно же, ученики этих прекрасных педагогов не могли относиться к профессии учителя по-другому, а только бережно и с почтением» [1, 205].

По мнению коллег, З.А. Щербань была человеком исключительно разносторонних интересов. Помимо весьма обширных познаний в области филологии, она проявляла незаурядную осведомленность в фундаментальных проблемах философии, истории, педагогики, психологии... Она успешно вела исследовательскую работу по таким проблемам, как теоретические основы лингвистической подготовки учителя-словесника, актуальные проблемы лексикологии и словообразования, вопросы теории и истории языкознания, язык и общество... Не было такой области гуманитарных наук, которая была бы чужда этому школьному учителю. При этом она акцентировала внимание на органическом соединении результатов фундаментально-теоретических исследований с проблематикой подготовки учителей-словесников для современной школы.

Тех, кто был знаком с Зинаидой Алексеевной Щербань, поражала ее необычайная творческая натура. Удивительно то, что, будучи «простым» учителем школы, со всеми ее повседневными хлопотами, она жила в науке и наукой, не только сама увлеченно занимаясь филологией, культурологией, этикой и эстетикой, но и интересуясь тем, что делают другие, внимательно изучая новейшие публикации ученых. З.А. Щербань помимо учебной работы, отдается научно-издательским делам: много пишет, печатается, редактирует, рецензирует, выступает на конференциях. Об этом свидетельствуют ее ценные рецензии на издания самых разных научных направлений и жанров. Вот, например, ее интервью спецкору газеты «Коммунистический маяк» Георгию Баяву в 1972 году: «...И правда, сейчас всё, к огромному сожалению, упирается в деньги. Вы представляете, как сейчас укомплектованы школьные библиотеки и предметные кабинеты, если средств даже на парты не хватает! Новых книг нет как по новым методикам, так и художественных. Страшно за учителей русского языка и литературы, так как все прежние методики устарели, а новые разрозненны и малодоступны, приходится изобретать самим что-то интересное, но на это не всегда хватает знаний, особенно молодым учителям. Ко многим произведениям нужен совершенно новый подход, а это доставляет массу затруднений учителю, да и детям тоже...» [2].

Научно-методическое наследие этого уникального учителя-словесника не стоит забывать даже при всем богатстве российской педагогики. Оно во многом привлекает нас и сегодня. Возможно, некоторые методические приемы ученого-практика устарели или спорны, однако для специалистов бесспорным остается ее большой и все еще живой вклад в методику преподавания русского языка и литературы, не учитывать который было бы расточительно.

Одна из самых характерных особенностей научно-методического творчества З.А. Щербань – академичность, органично сочетающаяся с прикладными задачами. В своей исследовательской практике она интересовалась разными разделами русистики. В течение многих лет пло-

дотворно занималась изучением русских народных говоров. Предметом научного внимания являлась такая сложная проблема русистики, как орфография. Она проводила идею повышения орфографической зоркости путем предупреждения ошибок на основе знания причин их употребления.

В круг исследовательских интересов Зинаиды Алексеевны входили вопросы стилистики и культуры речи. В 70-е годы XX века она разрабатывает программу по стилистике русского языка [3], участвует в создании «Сборника упражнений по стилистике русского языка» [3]. Занятия стилистикой послужили основой для усиления интереса к языку художественных текстов.

Методисты прошлого, как и современные, ясно осознавали, что жизнь, в основном, проходит в атмосфере звучащей речи, поэтому одно из важнейших умений, которое закладывается в школе, должно быть умение говорить и в связи с этим слушать. Особое значение имеет статья З.А. Щербань «Культура слова» [5] – своеобразная прелюдия курсов практической стилистики и риторики, удачно воплотивших в себе сознательно-коммуникативное преподавание родного языка как средства общения и воздействия (и в письменной, и в устной его формах).

Учитель З.А. Щербань в своих выступлениях обращала исключительное внимание на роль устного слова в общественных выступлениях – к этому ее обязывал многолетний опыт работы с детьми и взрослыми. Она выделяла, анализировала особенности устной речи по сравнению с письменной и предлагала выступающим разных уровней и возрастов учитывать эти особенности. Ученый-методист пришла к заключению, что «в устной речи, как и в письменной, первое необходимое условие для ясности, точности, силы произносимого слова – знание предмета, вполне сложившаяся мысль» [6].

К числу слабых сторон устной речи учащихся Зинаида Алексеевна относила «неправильное произношение звуков и отдельных слов», «несоблюдение речевой грамоты» и предлагала разъяснять в школе на уроках выразительного чтения «несоблюдение грамматических правил, указаний логики и практической стилистики» [6].

Ученый-методист приходила к заключению, что «в устной речи, как и в письменной, первое необходимое условие для ясности, точности, силы произносимого слова – знание предмета, вполне сложившаяся мысль» [7]. Она давала практические советы педагогам по улучшению речевой культуры школьников: «Во время произнесения учащимися доклада, мотивированных заявлений преподаватель берет на заметку допущенные неправильности и потом указывает на них учащемуся. К этим ошибкам учитель обязательно возвращается на занятиях по грамматике и стилистике» [5].

Забота Щербань о чистоте и правильности русской речи проявлялась в описании речевой практики в разных сферах и ситуациях общения, начиная от районных газет до языка писателей-классиков. Освещая роль периодических изданий, в том числе школьных стенгазет, З.А. Щербань обращала внимание на язык газеты. Она считала, что анализ газетного текста имеет цель – выявить «особенности газетного языка: ударность заголовков, виды заключительных строк, роль инверсии, энергию выражений и живость приемов, равных приемам ораторской речи, обращенной непосредственно к определенной аудитории» [8].

Она утверждала, что «качественному улучшению речи школьников служит специальная работа с архаизмами, новыми для них словами; особое значение имеет работа с синонимами и поэтическими фигурами: градацией, перифразами, антитезами, метафорами».

Занятия стилистикой послужили основой для усиления интереса к языку художественных текстов. З.А. Щербань понимала всю важность работы с целостным высокохудожественным или научным текстом на уроках развития речи, осознавала необходимость обучения учащихся умению вычленять главное и второстепенное в тексте. Ее рекомендациями, как обучать школьников составлению конспекта научной статьи, пользуются сегодня ее ученики. Она рекомендо-

вала обучать конспектированию на текстах научного характера, т. к. по отношению к художественному материалу в основном она прибегала лишь к «изложению содержания» [8].

Заинтересованная с детских лет отечественной словесностью, З.А. Щербань не могла не обратиться к классике русской литературы. Как подчеркивал ее учитель, профессор СГПИ Вениамин Михайлович Тамахин, Зинаида Алексеевна умела находить и мастерски анализировать наиболее существенные черты в художественном стиле писателя.

З.А. Щербань в своих исследованиях языка художественных произведений писателей-классиков XIX – XX веков вырабатывала свой подход к его анализу. В своих исканиях она пришла к концепции В.В. Виноградова, приняла его установки об отношении языка писателя к общему литературному языку, о специфических свойствах индивидуального стиля художника слова, его «лингвистического спектра». Именно следуя этим принципам, З.А. Щербань осуществила scrupulous анализ языка В. Жуковского, И. Крылова, А. Кольцова, И. Тургенева, Л. Толстого, М. Салтыкова-Щедрина, М. Лермонтова, А. Чехова, М. Горького, С.Есенина, а также Н. Чернышевского и В. Белинского. Художественный текст рассматривался ею как словесно-образная система, имеющая прагматическое, воспитывающее содержание.

Первая ее научная работа была напечатана еще в межвузовском сборнике научных трудов Ставропольского государственного педагогического института «М.Ю. Лермонтов в первой ссылке» [10]. Она посвящалась пребыванию поэта в Кахети.

Результаты своих исследований она несла, прежде всего, ученикам. Свежие и интересные языковые факты, их оригинальное толкование, важные (даже если это частные) выводы привлекали к себе внимание не только учащихся и студентов-практикантов. Ее мысли и рекомендации используются и сейчас в школьном преподавании. Ее работы – серьезный этап в развитии методической мысли с намеченными направлениями исследований на будущее. Многие ее пособия – образцы учебных книг, а представленные во многих из них образцы рассуждений – яркий пример управления познавательной деятельностью учащихся, студентов, совершенствования их речи, научного стиля. Работы проникнуты патриотизмом, гордостью за великую и славную историю русского народа и русского языка.

В лингвистических взглядах Щербань нашел свое отражение и вопрос о социальном характере языка. Она стремилась показать связь языка и общества. «Язык принадлежит обществу, – говорит она, – и то дробление, которое происходит в обществе, отражается и в факте языка. Чем больше разъединяются части общества, тем более самостоятельности получают отдельные говоры и наречия, а как скоро совершенно прекращается связь между разъединившимися частями общества, бывшие наречия одного и того же языка, продолжая развиваться, обращаются в совершенно самостоятельные языки» [11].

Изучение общей и русской ономастики – третье направление исследований З.А. Щербань – нашло отражение в труде «Русская ономастика» [12], высоко оцененном учителями русского языка и литературы Ставропольского края. Методистом составлена первая программа факультатива для средней школы «Наши имена» [13].

По ее инициативе издавался сборник статей «Материалы по славянской письменности и культуре», в котором содержатся интересные и полезные сведения о языках, искусстве, культуре, письменности славянских народов и особенно о русской языковой культуре и разных сторонах жизни русского народа.

Как показывает анализ интереснейших и по материалу, и по теоретическим взглядам и практическим советам работ З.А. Щербань, она была одним из замечательных методистов 50-90-х годов XX в., в целом ряде случаев даже опередившим свое время. Высказываемые ею идеи и методические рекомендации по содержанию образования и методике обучения русскому языку не потеряли своей актуальности и в наше время.

Научное творчество З.А. Щербань отличает замечательная научная интуиция. В сформулированных ею тезисах уже было то, что постулируется в современных когнитивных, герменевтических, риторических направлениях в теории и методике обучения русскому; языку (когнитивная методика, герменевтическая методика, риторическая методика, коммуникативная методика коммуникативно-деятельностная методика, функционально-стилистическая методика, элокутивная методика). Конечно, часть предположений З.А. Щербань пока, не сбылась, но кто знает, в каком направлении будет развиваться наука дальше.

Зинаида Алексеевна считала, что творческую работу по русскому языку обогащают предметно-производственные уроки, имеющие своей целью ознакомить учащихся с миром человеческих творений, т. е. идти от вещи к слову. Учитель мечтала о единстве всех видов искусств и ремесел и пыталась осуществить свои идеи на практике. Исследуя язык писателей и современный литературный язык, она понимала последний как явление не столько историко-диалектное, сколько культурно-историческое. Особенно актуальным стало для нее сохранение и возрождение национальной культуры. Не случайно поэтому З.А. Щербань разработала концепцию новой культуросообразной школы и с этих позиций пересматривала содержание обучения не только по гуманитарным, но и естественным дисциплинам. Ведущая роль при этом, разумеется, принадлежала русскому языку и литературе, истории России.

Потребность образования, по З.А. Щербань, лежит в каждом человеке; народ любит и ценит образование, как любит и ищет воздуха для дыхания: «Я у всех спрашиваю, зачем мы хотим дать образование народу <...> когда! вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей, с и светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Батюшки, как бы вытащить... И тонет тут самое дорогое, именно то духовное которое так очевидно бросается в глаза в детях. Я хочу образования для нас только для того, чтобы спасти тех тонущих там Пушкиных, Филаретов, Ломоносовых...

Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях нужно <...> чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легкий, но и не слишком трудный...

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легкий, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика было бы поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении...

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывая каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понятия, заучиванию стихов, — тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не той со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать. И он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собой, им сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не почувствовал ни минуты скуки, — он имеет это качество.

Качество – это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, – он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как его мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не испытывал любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель.

Чем короче путь, тем непонятнее. Чем длиннее, тоже. Чем меньше умственного усилия, вызванного интересом к делу, будет положено учеником, тем медленнее будет идти учение. Если ученик не понимает, то виноват учитель...» [14].

Ее волновала проблема формирования духовно-нравственных качеств человека. Она считала, что наименования нравственных качеств человека, ядро которых образуют названия пороков и добродетелей, относятся, по определению П. А. Флоренского, к «сгущенным» словам, «которые составляют собою опорные пункты исторически сложившейся мысли народа, даже человечества» [15]. Поэтому, по ее мнению, изучение семантики и сочетаемости этих «концентратов общечеловеческого смысла» позволяет, с одной стороны, выявить некоторые особенности отображения в языке мира нравственных понятий, с другой стороны, проследить историю их становления и эволюции [5].

Зинаида Алексеевна была прекрасным педагогом-лектором. За 50 лет работы в школе она вела занятия, в том числе и лекции, для учителей, по всем дисциплинам профилирующего, общелингвистического и историко-лингвистического циклов. Преподаватели, студенты и ученики ценили ее лекции за теоретическую новизну, концептуальность, глубину, филологичность, образную речь и методическое мастерство; слушатели ценили ее предельно точные и конкретные рекомендации, отражающие достижения современной дидактики: проблемность обучения, установление обратной связи, алгоритмизацию учебного процесса и пр.

Большое внимание З.А. Щербань уделяет подготовке научной смены. Результативна ее деятельность по подготовке научно-педагогических кадров. В период педагогической практики З.А. Щербань старалась максимально передать свой научный, исследовательский, практический опыт студентам. Учила, как следует отбирать языковой дидактический материал, чтобы школьники не только постигали лингвистику, но и чувствовали красоту родного языка.

Ее эмоциональные уроки и лекции были полны интересными, свежими и оригинальными примерами, на всю жизнь запавшими в память слушателей и школьников разных лет. Но живая пестрота примеров, сочетаясь с четкой логикой изложения обозначенной в лекции темы, не отвлекала аудиторию, заставляла внимательно слушать и думать. Выпускники помнят, как прекрасно, даже находясь в преклонном возрасте, Зинаида Алексеевна читала стихи. Сказались, видимо, уроки, которые она брала в студии театрального искусства – Ставропольском театре драмы (он был тогда одним из самых любимых мест Зинаиды Алексеевны, – обучение танцам, кружок «развития и изощрения памяти»). Она считала, что учитель обязан быть оратором, лектором, артистом, поэтому должен специально заниматься постановкой голоса и дыхания.

Учебно-воспитательный процесс в школе, пути и формы повышения уровня преподавания исторических, лингвистических и литературоведческих дисциплин, совершенствование качества подготовки специалистов, организация самостоятельной работы школьников – еще одна область творческих интересов З.А. Щербань. По всем этим вопросам ею сказано много важного и интересного, опирающегося на научное понимание задач, стоящих перед высшей школой, и огромный личный опыт педагога-практика.

35 лет она была руководителем драмкружка «Искорка» при своей школе №2 села Шпаковского. Играли большие спектакли, где участвовали и ученики, и учителя. «Вишневый сад» Чехова, «Как закалялась сталь» Островского и многие другие, достаточно сложные для по-

становки, а оттого вдвойне интересные пьесы. Через некоторое время пришли известность и признание: ребят-кружковцев пригласили в клуб железнодорожников «Пелагиада»...

Заканчивая в ноябре 2003 г. автобиографию, Зинаида Алексеевна Щербань, и с горечью, и с гордостью, по-видимому, написала: «Наград почти не имею; взысканий никогда не имела» [16]. Действительно, по-настоящему талантливый педагог, ученый с З.А. Щербань почти не имела наград. И невольно вспоминаются слова одной из ее студенток тех лет о том, что есть удостоенные и есть достойные люди. З.А. Щербань при жизни была удостоена уважения и любви всех знавших ее. И она достойна вечной памяти как удивительный Человек и Ученый, внесший весомый вклад в развитие методической науки.

Всю свою жизнь Зинаида Алексеевна работала с детьми, посвятила себя им без остатка и иной жизни попросту не мыслила. Ещё в детстве произошел с ней «один забавный случай, даже не случай, так моментик: ... какой-то взрослый дяденька спросил: «Ну и как же тебя звать-величать?» А бабушка Арина, которая в это время была рядом, заворчала: «Вот ещё – звать-величать! Это только учителей величают...» [1]. Случаен ли был этот лаконичный диалог или навеян судьбой-оригиналкой, но именно с тех пор Зинаида Алексеевна стала учителем России.

З.А. Щербань была патриотом России, примером самоотверженной преданности науке, педагогическому труду. Ее отличала редкая душевная щедрость, благожелательность, товарищеская готовность прийти на помощь. Так жила она сама и так учила жить нас.

Человек трудной жизненной судьбы, Зинаида Алексеевна достигла подлинной учености, настоящего профессионализма, высокого академизма. Всего, чего она достигла в жизни, стало возможным благодаря ее собственным усилиям, целеустремленности, неустанному труду, великой любви к родному языку, словесности, благодаря своему цепкому, восприимчивому, самобытному уму и постоянной самоотверженной поддержке во всех начинаниях ее единственной любви – спутника жизни, друга, единомышленника директора школы Щербань Николая Васильевича, вместе с которым она создавала школу, формируя ее дружный коллектив и основные научные направления, бережно относясь к преемственности.

Высвечивая высокие образцы деятельности в педагогической практике и науке, можно констатировать, что личности Зинаиды Алексеевны и Николая Васильевича Щербань и сейчас обладают мощной духоподъемностью, поскольку после них остались их нравственные поступки, нравственные правила, законы порядочности, которые передаются от учеников к ученикам их учеников и составляют основу учительской «гильдии».

14 ноября 2004 года скоростно скончалась З.А. Щербань. Ушла безвременно, неожиданно, оставив нереализованные планы, не воплощенные в книги идеи, недописанные рукописи. Знания, которые передала Зинаида Алексеевна Щербань, величественная женщина с царственными манерами, остались на всю жизнь.

Давно нет с нами этого прекрасного Учителя, Подвижника, Просветителя, Мастера своего дела, профессионала, беззаветно преданного школе и ученикам, но светлая память жива. И это не просто красивые слова, ведь «большое видится на расстоянии».

«Уходят молча ветераны. Бессмертья нет» [17]... Но мы уверены, что этот чудесный человек, талантливый учитель, надежный друг, одаренный ученый, отдавший все свои силы для развития народного образования, навсегда останется в нашей благодарной памяти.

Список литературы

1. Урок на послезавтра. – Ставрополь, 1977.
2. Бавев Г. Интервью с Учителем // Коммунистический маяк, 1972.
3. Программа по стилистике и культуре речи. – Шаповское, 1972.
4. Сборник упражнений по стилистике русского языка. – Шаповское, 1973.

5. Щербань З.А. Культура слова. – 1963 (Из личного архива Щербань З.А.).
6. Щербань З.А. Доклад на педсовете СШ №2 с. Шаповского. – 1964.
7. Щербань З.А. Доклад на методическом объединении учителей русского языка и литературы СШ №2 с. Донское. – 1964.
8. Щербань З.А. Язык газеты // Коммунистический маяк. 18 ноября 1975.
9. Атарщикова Е.Н. Этюды о наших учителях: образ сельской учительницы З.А. Щербань / Под ред. Е. Пономарева. – Ставрополь: СГПИ, 2010. – 122с.
10. Попов А.В. М.Ю. Лермонтов в первой ссылке. – Ставрополь, 1949.
11. Щербань З.А. Язык и мышление // Выступление перед студентами факультета русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. – Ставрополь, 1983.
12. Щербань З.А. Русская ономастика // Выступление перед студентами Ставропольского государственного педагогического института. – Ставрополь, 1983.
13. Программа факультатива для средней школы «Наши имена» (утверждена Министерством образования СК) – Ставрополь, 1972.
14. Щербань З.А. Размышления об учителе. – 1974 (Из личного архива З.А. Щербань).
15. Флоренский П.А. Вступительное слово пред защитой на степень магистра книги «О Духовной Истине» // Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М., 1922.
16. Щербань З.А. Автобиография. – 2003 (Из личного архива Щербань З.А.).
17. Градинар А. Слово об учителе. – 2006.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В НАСЛЕДИИ М.И. ДЕМКОВА

А.В. Бабаян, г. Пятигорск

В конце XIX – начале XX в. отечественная педагогика особое внимание уделяет проблемам воспитания, формирования личности. Это было обусловлено социально-экономическими и политическими условиями. М.И. Демков (1859-1939) был убежден, что отечественная педагогика нуждается в коренных изменениях: система воспитания должна быть национальной, русской, в первоначальном образовании и воспитании следует усилить религиозное и нравственное воспитание, развитие у детей любви к природе и труду. «Думаем, – писал он, – что если первоначальное воспитание пойдет в намеченном направлении, если и школа будет неуклонно держаться его же, то русская педагогика сделает громадные успехи» [5, 55].

Факторы, формирующие личность, М.И. Демков подразделял на духовные (наука, искусство, религия) и реальные (государство, общество, школа, семья). Педагог считал, что формирование личности – это становление человека как социального существа, которое происходит в результате активного взаимодействия среды, общества, семьи, воспитания и самовоспитания. Педагог разъяснял будущим учителям: «Одна из самых настойчивых потребностей ребенка, потребность деятельности, при умелом руководстве положит важное начало любви к труду. Неподвижность, ничегонеделание противно природе ребенка. Обязанность матери и воспитательницы – воспользоваться этим и мало-помалу, неуклонно, последовательно развить эту потребность деятельности, превращая ее в любовь к труду» [3, 38].

Педагог был уверен, что школа должна высоко держать идеал нравственного воспитания. В связи с этим он задавался вопросом: «Какие же средства имеет учебное заведение для выполнения своей самой важной и высшей задачи?» Прежде всего, считал он, в лице своих преподавателей и воспитателей оно должно иметь «людей не только высоко образованных,

но и высоко нравственных, воодушевленных искреннею и горячею любовью к детям и юношам, вверенным их попечению, и готовых положить за них душу свою. Это первое и большое, на что нужно обратить внимание и без чего все дело школы будет мертвым, сухим формализмом; из школы, пожалуй, будут выходить люди знающие, но лишенные нравственных идеалов, а потому представляющие из себя сухих, черствых эгоистов и педантов» [4, 554].

В своих трудах М.И. Демков раскрыл профессиональные качества учителя, тем самым показав, каким должен быть учитель. Как носителю высших идеалов, как проводнику научных, эстетических и нравственных идей, учителю надлежит быть человеком высоко образованным. Только при условии широкого и глубокого философского и научного образования учитель имеет возможность стать носителем просвещения и вносить в школу свет знаний, а через нее и в жизнь. Вот почему так важна и ценна личность высоконравственного и высокообразованного педагога, нередко задающего тон всей школе. Учителя М.И. Демков рассматривал как истинного носителя просвещения, который может влиять умственно и нравственно на учащихся и высоко держать знамя той педагогики, на котором яркими буквами начертано: «Истина, Добро и Красота». Дух обучения тогда присутствует, когда учитель не только стремится расширить понятия, суждения и умозаключения учащихся, влиять умственно, но старается воздействовать, насколько это возможно, на чувства и волю учащихся, когда он вносит нравственно-воспитательный элемент в свое обучение. Обучение же является только тогда нравственно воспитывающим, когда проникнуто искреннею, горячею, неподдельною любовью к учащимся, истинною и нелицемерною любовью к родине (истинный патриотизм), глубоким пониманием национальных задач и интересов.

Основу педагогического профессионализма, по М.И. Демкова, составляет культура учителя, его образованность, которая включает в себя прежде всего философию – «высшую, последнюю инстанцию в деле образования воспитательного идеала». Поскольку обучение и воспитание совершается как воздействие на ум, чувства и волю ученика, учитель должен хорошо знать психологию – «форму и результат душевной деятельности человека». Воздействия не могут быть эффективными без знания психологии деятельности: умственной, художественной, артистической, педагогической. Профессиональные качества учителя включают его нравственное развитие, назначение которого – саморегуляция поведения. Критерием нравственности учителя М.И. Демков признавал то, что приемлемо для цивилизованных людей – все человеческие добродетели. Ведущими чертами морального облика учителя считал патриотизм, любовь к ближнему, гражданственность, честность, сотрудничество, справедливость, нравственный долг, уважение к себе и др. Он писал: «Учителю надо помнить, что силу характера нельзя вызвать никакими просьбами и мольбами; сила мысли, чувство добра и энергия воли у детей и юношей развиваются не при пассивном или отрицательном отношении к ним педагога, но при решительном, положительном его воздействии, когда сам учитель обладает теми качествами, которые хотел бы видеть в своих питомцах-учениках» [6, 73].

Среди черт учителя, по убеждению М.И. Демкова, особое место должна занимать любовь к детям, доброта и доброжелательность, доверие, терпение, а также разумная требовательность к ним. Он писал: «Кто вообще считает своих учеников дурными, тот скорее вызовет дурные свойства. Лучше считать их нравственными и хорошими, пока не обнаружится противоположное: тогда большая часть действительно станет хорошими учениками. Ясный взгляд и здравый рассудок всегда предохранит разумного учителя от чрезмерного доверия. К любви и доверию близко подходит другое прекрасное достоинство учителя – терпение, к сожалению, не всегда встречающееся. Затем важным достоинством является самообладание, воздержание от гнева, вспыльчивости и других аффектов» [1, 199]. М.И. Демков утверждал: «Педагогике надо установить твердо, что любовь достигается только любовью, и что никакими сухими, логическими построениями она не возбуждается. Отсюда так мало значат в деле воспитания сухие нравоучения и многоречивые

наставления. «Только на любовь откликаются любовью», вот основной закон психологический, а из него вытекающий педагогический: «Люби детей искренно и дети полюбят тебя». Люби не только тогда, когда дети послушны, аккуратны, прилежны, а даже и тогда, когда они непослушны, неаккуратны, ленивы и вздорны. И сильная любовь сделает свое дело, оживит детские сердца, победит все препоны и сделает их любвеобильными... Учитель не только должен любить детей, но вместе с тем любить истину и добро и стараться внушать к ним любовь и у детей [2, 197].

Профессионализм учителя, по М.И. Демкову, органически сочетает высокий интеллект, сознательность и нравственность. Эту черту он называл «совестливым умом» (в современном понимании – интеллигентность). Именно «совестливый ум» дает основание учителю быть носителем просвещения и вносить в школу, а через нее и в жизнь свет и радость. Вот почему М.И. Демков считал важной и ценной личностью высоконравственного учителя. Учитель должен сознательно и добросовестно выполнять свой профессиональный долг, относиться к делу с любовью: «Прежде всего учитель, если хочет иметь успех, должен искренне любить свое дело. Учащиеся очень скоро узнают, служит ли учитель прекрасным идеалам, является ли он честным, искренним, справедливым, настойчивым, способным к самопожертвованию, самоотречению и верным долгу. Учащиеся охотно подчиняются примеру учителя, видя в нем образец и идеал» [1, 155]. Чтобы быть хорошим воспитателем, учителю необходимо обладать педагогическим тактом – уметь находить наиболее эффективные меры воспитательного воздействия на учащихся в конкретной ситуации, руководствуясь общими принципами и правилами педагогики.

Список литературы

1. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.I. – М., 1917.
2. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.II. – М., 1912.
3. Демков М.И. Начальная педагогика для учащихся в начальной школе и для грамотных крестьян. – М., 1913.
4. Демков М.И. О нравственном воспитании // Педагогический сборник, 1894, №6.
5. Демков М.И. О русском семейном воспитании // Вестник воспитания, 1891, №4.
6. Демков М.И. Учебник педагогики. Ч.I. – М., 1916.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

О.С. Бобренко, г. Ставрополь

Как отмечал А. Маслоу, проблема психологического здоровья настолько актуальна сейчас, что любые предположения, любые гипотезы, даже самые спорные, могут иметь эвристическую ценность [1].

В современной науке понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования и характеризуется многозначностью, потому что оно связано с фундаментальными аспектами человеческой жизни, а также имеет рациональный и мировоззренческий уровень рассмотрения. Здоровье, согласно определению, данному Всемирной организацией здравоохранения, определяется как состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Однако формулировка «полное благополучие» нуждается в уточнении, а рациональные дефиниции здоровья остаются делом будущего. Внимание к проблеме психологического здоровья с исторической точки зрения выглядит также вполне закономерным. Чтобы убедиться в этом, достаточно проследить логику развития современной системы психологического знания и эволюцию проблемы «нор-

мы» в психологии. Это восхождение от психофизических аспектов бытия к антропологическим; а также преобразование системы психологического знания и пересмотр ее основных проблем.

1. Прежде всего произошло перемещение фокуса исследований с психического аппарата на специфически человеческие проявления.

2. Психическая норма стала пониматься как норма развития: как процесс, а не состояние бытия, как направление, а не как конечный путь.

3. Возникла психология здоровья как самостоятельный раздел научного знания и практического приложения.

4. Произошло разделение терминов «психологическое здоровье» и «психическое здоровье», где первый относится к личности в целом, находящейся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа, а второй – с отдельными психическими процессами и механизмами.

5. И, наконец, психологическое здоровье человека выделилось в качестве центрального объекта исследований психологии здоровья.

Как современная психологическая наука определяет психологическое здоровье педагога? Это прежде всего принципы рассмотрения проблемы психологического здоровья, сообразные нашей культурной традиции и ментальности. Они последовательно реализованы в русле гуманитарно-антропологического подхода. Центральной, в этой связи, является идея возможности и необходимости восхождения педагога к полноте собственной реальности. Ее суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» (от лат. *humus* – «почва») и «человечный» (от лат. *humanus*). Это подразумевает создание пространства зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей, духовно-культурную укорененность и преемственность. «Антропологический» же является производным от греческого *anthropos* – «человек» и символизирует сущностные силы и устремления педагога (*этимологически «человечность» – это сознание («чело»), устремление к Вечности*). Парадигмальное отличие и эвристическая ценность подхода состоит в том, что он обнаруживает антиномию субъективности педагога: она является средством его развития, и она же должна быть преодолена, преображена в его духовном возрастании [2].

Таким образом, гуманитарно-антропологический подход к проблеме психологического здоровья педагога представляет собой соотнесение рациональной психологической мысли с духовной и культурной традицией. То есть когда психологическое здоровье рассматривается как результат обретения педагогом самого себя, проявляющийся в ощущении подлинного бытия.

С этой точки зрения, критериями психологического здоровья педагога будут являться: переживание радости и самоценности жизни; развитый самоконтроль поведения; нравственное отношение к людям; ориентация на высшие образцы человеческой культуры; способность к саморазвитию, созидательному труду и жизнетворчеству; стремление к осмыслению и свободному выбору своего жизненного пути [3].

Отсюда общая цель квалифицированной психологической и психотерапевтической помощи педагогу может быть определена как содействие в повышении качества его индивидуальной жизни. «Качество жизни» – это метафоричное понятие, имеющее множественные толкования. С позиций гуманитарно-антропологического подхода в психологии качество жизни непосредственно предполагает сохранность психологического здоровья и универсализацию индивидуального бытия. Для реализации подобных ориентиров требуется нечто большее, нежели реформация «старых», классических или разработка новых, оригинальных психотерапевтических концепций и технологий. По сути, это означает введение психологической помощи в духовный контекст. Духовность – родовое определение человеческого способа жизни, проявляющегося в *укорененности, устремленности* индивида. Соответственно, психологическая помощь может быть рассмотрена как один из видов *антропопрактики*, где в качестве сверхзадачи выступает сохранность и наращивание «человеческого потенциала» педагога.

С точки зрения современной психотерапии, методы рассматриваются как способы организации психологической помощи. Мастерство специалиста проявляется в умении пластично совмещать различные техники и приемы, исходя из прагматики психологической помощи. Эффективность психологической помощи педагогу обусловлена качеством контакта специалиста и педагога, подлинным проявлением которого являются момент духовного соприкосновения [4], диалогический прорыв и встреча в событии [5]. Таким образом, руководящим для образовательной и психологической практики признается антропологический принцип, согласно которому качество работы специалиста обеспечивается не только верно избранным методом и грамотной организацией процесса, но и человеческим фактором. Психолог (также, как и педагог) работает не «техникой» (или «методикой»), а «собой» и, стало быть, неизбежно и с собой, со своей личностью и совестью [6].

Именно поэтому в серьезном изучении и пересмотре нуждается вся совокупность факторов, оказывающих влияние на профессиональное становление будущего учителя, необходимы серьезные и надежные ориентиры для диагностики и оценки их влияний на психологическое здоровье педагога.

Список литературы

1. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – М., 2000.
2. Слободчиков, В. И. Антропология образования: ее возможность и действительность / Психология обучения: дайджест рос. и зарубеж. прессы / Современ. гуманитар. ин-т. – М.: [б. и.], 2007. – N 1. – С. 4-10.
3. Шувалов А. В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 66-79.
4. Флоренская Т.А. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно ориентированная психотерапия. – М.: Школьная пресса, 2001.
5. Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал.– 2004. – №4. – С. 5-17.
6. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. – Киев: Ника-Центр, 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И СЕМЬИ В ЦЕЛЯХ ОПТИМИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.В. Гаранжа, г. Ставрополь

Работа классного руководителя с родителями определяется заботой об индивидуальном развитии каждого школьника. Индивидуальность ребенка изначально формируется в семье. В связи с этим воспитательная работа школы не может строиться без учета этого фактора развития школьника: надо, чтобы в семье ему были созданы благоприятные условия, и семейное воспитание находилось в гармонии с системой школьного воспитания, и воспитательные результаты школы не «стирались» семьей. Чтобы не было педагогического противостояния семьи и школы, от которого страдает, в первую очередь, ученик и его развитие. Только создание единой воспитательной среды может гарантировать достижение планируемых результатов.

В общем виде назначение работы школы с родителями учащихся состоит в создании единой (вместе с коллективом класса и школы) воспитывающей среды, в которой бы считалось, что воспитание родителей имеет две основные задачи: «накопление педагогических знаний, необходимых родителям для воспитания детей, и самовоспитание (саморазвитие) родителей».

Согласно воспитательной позиции во взаимодействии школы и семьи можно выделить пять основных функций классного руководителя: ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого школой; психолого-педагогическое просвещение родителей; вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность; коррективка воспитания в семьях отдельных учащихся; взаимодействие с общественными организациями родителей.

Совместная деятельность детей, родителей и педагогов может быть успешной, если дети, родители, педагоги положительно настроены на совместную работу, желают действовать сообща, осознают ее цели и находят в ней личностный смысл, а также в том случае, когда осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов их деятельности [5].

Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным только тогда, когда учителя и родители станут союзниками. В основе этого союза – единство взглядов на воспитательный процесс, вместе выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов.

Взаимодействие педагогов с родителями предусматривает разработку единых требований к ребенку, определение воспитательных задач и организацию совместной деятельности педагогов и родителей по реализации этих задач, что предполагает изучение ребенка в семье и школе с помощью специальных методик и составление программы его развития.

Основу составляют групповые и индивидуальные формы работы с семьей и родителями. В то же время есть проблемы, которые волнуют всех родителей или имеют отношение к воспитательной деятельности детей в данном классе. Такие вопросы обсуждаются на общих собраниях [4].

Родительское собрание – это основная форма работы родителей, где решаются проблемы жизни класса и родителей. Существенное значение для взаимодействия имеет стиль общения педагогов на родительских собраниях: диалог с родителями, в процессе которого происходит взаимный обмен мнениями, идеями, совместный поиск решения возникающих проблем.

Также классный руководитель предусматривает различные формы психолого-педагогического просвещения родителей, которые предполагают активное, творческое участие родителей в обсуждении вопросов, в организации и проведении занятий. В определении тематики лектория участвуют сами родители [3].

Активными формами взаимодействия педагогов и родителей могут быть конференции по обмену опытом, вечера вопросов и ответов, диспуты, встречи с учителями, администрацией, специалистами (медиками, психологами, юристами и др.).

Посещение семьи – эффективная форма индивидуальной работы педагога с родителями. При посещении семьи происходит знакомство с условиями жизни ученика. Педагог беседует с родителями о его характере, интересах и склонностях, об отношении к родителям, к школе, информирует родителей об успехах их ребенка, дает советы по организации выполнения домашних заданий и т.д.

Переписка с родителями – письменная форма информирования родителей об успехах их детей. Допускается извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в школе, поздравление с праздниками, советы и пожелания в воспитании детей. Главное условие переписки – доброжелательный тон, радость общения [6].

Классный руководитель привлекает родителей к управлению работой школы и к организации деятельности классов, что предполагает: обсуждение и решение родителями проблем воспитания детей, жизни школы; участие родителей в организации воспитательной работы, помощь в подготовке праздников, различных дел, в организации экскурсий, выходов в театры, музеи; помощь в оформлении и ремонте кабинета; создание органов самоуправления, организация их деятельности в школе и классах (родительские собрания, конференции, родительский комитет, советы дел, проблемные группы) [1].

Содержание и формы взаимодействия определяются в процессе планирования совместной деятельности родителей и детей в начале учебного года.

Одна из важнейших задач классных руководителей – способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных условий для ребенка в семье, формированию навыков их совместной деятельности и общения. С этой целью целесообразно проводить в школе «Праздник семьи», конкурс «Семья года», соревнования с участием мам и дочерей, отцов и сыновей, организовывать выставки семейных творческих работ. В классах могут проводиться совместные творческие встречи, на которых родители и дети представляют свои семейные увлечения, расскажут о родословной семьи, своих семейных традициях.

Педагог проводит целенаправленную работу по формированию взаимоотношений между детьми и их родителями, создает ситуации для воспитания уважительного отношения детей к своим родителям. Этому могут способствовать: поздравления с праздниками, днем рождения (подарки, сюрпризы); сочинения, тематика которых связана с рассказом о своих близких; рассказы о профессиях своих родителей; творческие встречи с родителями, рассказывающие об их увлечениях; организация выставок результатов труда родителей [2].

Таким образом, деятельность классного руководителя плодотворна и эффективна, если родители идут на контакт, готовы к совместной работе. Это говорит о том, что педагог регулярно проводит с детьми воспитательные, развивающие, познавательные и развлекательные мероприятия, дети уже привыкли к активной деятельности классного руководителя.

Функция защиты учащихся реализуется в работе классного руководителя с детьми из неблагополучных семей и постоянным контролем над социальным положением каждого ученика.

Стоит отметить, что функции, обязанности и права классного руководителя не остаются только на страницах учебника, а действуют в современных школах. Несмотря на всю сложность и ответственность работы, большинству педагогов она доставляет очень много радости и приносит ощущение удовлетворения.

Список литературы

1. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. 2-е изд., испр. – М.: ЦГЛ, 2003. – с. 220
2. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети (методическое пособие для воспитателей, классных руководителей). – М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2000. – с. 304.
3. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. Начальная школа. 5-11 классы. – М.: «ВАКО» 2004, 272 с. (Педагогика. Психология. Управление)
4. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова Л.А. Нетрадиционные формы работы с родителями. – М.: 5 за знания, 2005. – с. 240 (Методическая библиотека).
5. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н.А. Панченко. – Волгоград: Учитель, 2007. – С. 128
6. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. – М., 1993, – С. 10

ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ КАК ФАКТОР ПРОПАГАНДИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПЕДАГОГА

Л.Г. Горлова, г. Ставрополь

Возникновение и развитие такой научной области знаний, как антропология, обогатила педагогическую науку большим пониманием природы человека, с учетом его биологических,

физиологических, социальных особенностей. При этом одним из важных проявлений сущностной деятельности человека является его коммуникативная способность. По определению И.П. Павлова, «слово, общение – высший принцип деятельности человека, обуславливающей безграничную ориентировку в окружающем мире» [2, 131].

Культура коммуникативного общения является основополагающей в профессии учителя, так как эта профессия относится к категории речевых профессий. Это значит, что учитель в своей профессиональной деятельности голос и речь использует как постоянно действующее орудие труда. Коммуникативная культура включает в себя ряд качеств, важнейшим из которых является культура речевого взаимодействия. Культура речевого взаимодействия связана с таким важным вопросом, как качественные характеристики голоса индивида, которые зависят от согласованной работы органов голосового аппарата.

Дело в том, что в своей практической деятельности учитель ежедневно активно использует свой голосовой аппарат, не имея специальной голосовой подготовки. Причем часто его работа протекает в неблагоприятной акустической и психологической обстановке (шумы, стрессы, пыль, химия, сухость воздуха, занятия на открытом воздухе и т.д.). Эти травмирующие условия и факторы работы учителя утомляют голосовой аппарат, приводят его к расстройствам, а порой и к длительным болезням голосовых складок. При утомлении и болезни речевая функция вызывает затруднения. Это может привести к длительной профессиональной нестабильности.

Вопрос голосовой нагрузки представителями речевых профессий сейчас является очень важным.

По данным медицинской статистики, за последние пять лет число пациентов, стоящих на диспансерном учете у врачей-фоноiatров, увеличилось на 7%, среди них много учителей и школьников. В статье врача Ю.Е. Степановой (Санкт-Петербург, НИИ уха, горла, носа) «Современная диагностика нарушений голоса у детей и взрослых» сообщается, что заболеваемость голосового аппарата у детей составляет от 6% до 41%: одной из причин дисфоний является перенапряжение голоса, связанное с неправильным использованием гортанного механизма, что приводит к повреждению голосовых складок и нарушению координирующей работы мышц гортани.

Причины этих нарушений в несоблюдении правил гигиены голоса.

Все эти данные о болезнях голосового аппарата повышают важность поднимаемой проблемы: рассмотрение качественных характеристик голоса учителя и верной работы его голосового аппарата. Ведь учитель работает с детьми, у которых голосовой аппарат формируется, проходит стадии развития на протяжении всего времени обучения в школе.

Голосовой аппарат детей и юношества – очень тонкий инструмент, формирующийся согласно принципу подражания, поскольку собственный механизм образования голоса – подражательный, поэтому очень важно учить детей искусству владения голосом. Причины голосовых расстройств связаны с общим упадком голосовой культуры населения, корни которого следует искать: в равнодушии к голосу как культурному и эстетическому феномену, в падении интереса к великому искусству – опере, синтезу вокала, музыке, танцу, дизайну, в уходе живого пения из повседневной жизни, в отчуждении масс от культурных ценностей и связанном с этим падении общей культуры, в отсутствии эталона правильно звучащего красивого речевого голоса, в отсутствии умения различать голоса по качественным характеристикам.

В наследии древних цивилизаций человеческий голос выделялся как явление особенное и уникальное. Большое значение красивой речи, а особенно пению предавали древние греки, используя голос, пение в воспитании молодого поколения. Философия древнего Китая проявляла большой интерес к голосу и музыке, например, считается, что Конфуций, попавший под обаяние древних песнопений, под их воздействием вдохновился на создание своего знаменитого учения. В древнем

Риме очень высоко ценилось ораторское искусство (Цицерон). Примерно в этот период возникает интерес к механике голоса, речи, пения и акустике звучания голоса (Гиппократ, Гален).

Большое значение голосу, его характеристикам придавала философия древней Индии. Особенности голоса индийские философы анализируют очень глубоко, тонко, с большим тактом, например: Голос «совершенный» был необходим для проповедования, наставления [4, 301]. Голос анализируется независимо от содержания слов, он должен быть приятен для слуха, тогда «он не допускает отвлечения», голос должен звучать «величественным тоном», его звучание должно быть «чистым и мелодичным, очень культурным, звучным, так как звучное достигает далекого, красивым, ибо в красоте постигается разнообразие форм» [4, 305].

Арабская философия дает такие характеристики голосу: «голос служит выражением духа человека, голос не только слышим, но и видим; голос более живой, более глубокий, чем любой другой звук; другие звуки могут быть громче, но не один звук не может быть более живым» [4, 312].

Современные исследователи вопросов коммуникации рассматривают факт важности для человека качественных характеристик его голосовых проявлений. Профессор Г.Г. Почепцов в работе «Теория и практика коммуникации» пишет: «владение голосом становится важной профессиональной составляющей человека, так как установлена зависимость восприятия информации от тембровых и интонационных характеристик голоса» [3, 125].

О.Ю. Ермолаев-Томин в книге «Система постановки голоса» рассматривает звучание голоса как культурную, эстетическую ценность, имеющую колоссальное значение при общении людей друг с другом. При этом он говорит о важности правильного акустического формирования звука голоса для восприятия слушателя. В своей книге «Развитие голоса» В. Емельянов говорит о необходимости голосовой работы с детьми, он даже рассматривает эту работу в экологическом аспекте: «с прогрессирующим ухудшением экологической ситуации гортань человека все в большей степени выполняет функцию фильтра, на котором осаждаются вредные компоненты вдыхаемого воздуха. Для компенсации этих воздействий необходима активизация обменных процессов, усиление микроциркуляции в мышцах и слизистой оболочке гортани. Проще всего этого добиться специальной нагрузкой на голосовой аппарат» [1, 38]. «Все больше становится видов деятельности, в которых голос и речь используется как постоянно действующее орудие труда. Нужны способы подготовки работников речевых профессий в голосовом отношении и в отношении компенсации травмирующих факторов» [1, 38].

Приведенные выше примеры, по нашему мнению, свидетельствуют в пользу проведения голосовой подготовки учителя для речевых коммуникаций в педагогическом процессе, так как такая подготовка занимается предупреждением заболеваний гортани, а также компенсацией вредных воздействий и влияний, развитием голоса и подготовкой его к возможным нагрузкам. По определению В. Емельянова, голосовая подготовка – это умение использовать свой голосовой аппарат акустически эффективно, энергетически экономно и биологически целесообразно.

Анализируя высказывание философов древности, а также современных исследователей речевого процесса и речевых коммуникаций, можно сделать вывод. Учитель, совершенствуя систему управления своим голосовым аппаратом, может добиться более совершенного звучания своего голоса. Тембр голоса учителя, оформленный с учетом культурных и эстетических требований, может быть инструментом повышения качества учебного процесса, способствовать активизации внимания аудитории.

Имея голосовую подготовку, учитель может поддерживать высокую работоспособность голосового аппарата в процессе речевых коммуникаций. Учитывая идеомоторную функцию голосового аппарата (рефлекторное повторение слушателями движений мышц говорящего) и принцип его подражательности, можно сделать заключение: если голосовой аппарат говорящего ра-

ботает правильно, то и слушатели будут рефлексивно усваивать его правильную работу. Таким образом, демонстрируя здоровый, верно скоординированный голос, учитель правильно формирует голоса учащихся, сохраняет их здоровье и пропагандирует здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Емельянов В.В. Развитие голоса. – СПб., 2007.
2. Павлов И.П. Условный рефлекс. – М., 1980.
3. Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998.
4. Хазрат И.Х. Мистицизм звука. – М., 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ, ПОДВЕРЖЕННЫХ СИНДРОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В.В. Долганина, г. Ставрополь

Профессиональной деятельности принадлежит существенное место в жизни человека. При этом роль профессии носит не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности. Одним из таких негативных последствий является появление синдрома профессионального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и пагубно влияющего на личность и здоровье.

Синдром профессионального выгорания рассматривается в основном как следствие производственных стрессов, как процесс дезадаптации к рабочему месту или профессиональным обязанностям [1].

Наиболее подверженной возникновению синдрома профессионального выгорания является категория педагогов. К основным факторам, обуславливающим их выгорание, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, большинство школьных педагогов – женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей.

В настоящее время накоплен большой научный материал в изучении компонентов выгорания, симптомов и факторов, способствующих его появлению. Однако, на наш взгляд, недостаточно разработана система психологического сопровождения педагогических кадров в процессе профессионального выгорания [1].

Значимость психологического сопровождения для человека отмечал А. Адлер, указывая, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу. Г. Меррей считал важной потребностью человека потребность в психологической поддержке, сопровождении, предполагающей сочувственную помощь близкого, наличие рядом того, кто любит, прощает, защищает и заботится.

В современной отечественной психологии сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные и профессиональные трудности (М. Р. Битянова, А. А. Деркач, Л. М. Митина и др.).

А.А. Деркач говорит о том, что психологическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования развития и коррекции субъектов труда [3].

Без специально-организованного психологического сопровождения педагогу гораздо труднее справиться с проявлениями синдрома профессионального выгорания, успешно работать

и развиваться. Поэтому важно проводить своевременный мониторинг по определению уровня профессионального выгорания, а также оказывать педагогам помощь и поддержку [2].

Одной из главных целей психологического сопровождения является создание в педагогическом коллективе благоприятных условий, которые позволили бы им эффективно работать, в целом раскрывая свой потенциал в работе с детьми.

Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Мы полагаем, основой психологического сопровождения синдрома профессионального выгорания должна стать его ранняя профилактика. В этой связи, существенная роль в борьбе с синдромом профессионального выгорания отводится, прежде всего, самому педагогу.

В целях ранней профилактики синдрома профессионального выгорания педагогу следует: стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Наиболее распространенным средством профилактики данного синдрома является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста так называемый «период полураспада компетентности», заимствованный из ядерной физики. В данном случае означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новых знаний и новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Со стороны администрации нужна система поощрений, должны использоваться методы психологической разгрузки, релаксация прямо на работе, акцент должен быть сделан на том, каким образом руководители могут структурировать работу и организовать рабочие места, чтобы дело стало более значимым для исполнителей.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция. Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. В ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в случае если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используется так называемое нейролингвистическое программирование. В русле данного направления Г. Дьяковым разработан цикл упражнений, ориентированных на восстановление ресурсов личности. Зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, человек может более эффективно, рационально распределить свои силы в течение каждого дня, целого учебного года.

Аутогенная тренировка используется в таких видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность. Педагогическая работа связана с интенсивным общением как с детьми, так и с их родителями, что требует от педагога эмоционально-волевой регуляции. Сам аутотренинг представляет собой систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и

нервную систему с целью их релаксации и активизации. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменить настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности, здоровье.

Таким образом, синдром профессионального выгорания – самая опасная профессиональная болезнь тех, кто работает с людьми, в том числе и педагогов. Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека. Своевременное психологическое сопровождение данного синдрома позволяет сохранить положительное психологическое состояние педагога и повысить эффективность его деятельности.

Список литературы

1. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007.
2. Кузьмина М.Ю. Социально-психологический тренинг как условие диагностики ролевого репертуара руководителей // Вестник Московского университета. – 2003. – № 3.
3. Розен Р. Я. О месте социогенных потребностей в структуре личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В ТЕКСТАХ ШКОЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЙ

Т.Н. Долотова, г. Ставрополь

Специалисты справедливо рассматривают речь учителя как проявление его педагогической состоятельности. Не секрет, что дети часто выделяют среди преподавателей «любимых» и «нелюбимых». Одним из важнейших оснований для подобной «классификации» учителей является, безусловно, их речевое поведение. В этом нас убеждают и итоги конкурса школьных сочинений «Учитель! Как много в этом слове...», проводившегося в этом году администрацией Ленинского района города Ставрополя.

Результаты конкурса явились своеобразной иллюстрацией к описанным А.А. Агаповой трем типам языковой культуры учителей. По мнению исследователя, в современной школе выделяются: 1) носители элитарной речевой культуры; 2) представители «среднелитературной» культуры; 3) учителя с литературно-разговорным типом речевого поведения [1, 71].

По данным А.А. Агаповой, первый, идеальный тип речевого поведения педагога встречается крайне редко, что, собственно, и подтвердил, правда, косвенно, анализ поданных на городской конкурс сочинений.

Как считает А.А. Агапова, носители элитарной речевой культуры владеют всей системой функционально-стилевой дифференциации литературного языка и каждый функциональный стиль используют в соответствии с ситуацией. В их речи нет нарушения норм литературного языка в произношении, ударении, образовании грамматических форм, словоупотреблении [1, 71]. Здесь, как нам кажется, нужно обратить внимание на следующий момент: если учитель невнимателен к функционально-стилевому аспекту продуцируемого текста, то, конечно, и ученик не будет задумываться над подобного рода вопросами. Подтверждением тому являются сочинения старшеклассников, в которых в авторское рассуждение включаются фрагменты из научных текстов, а также используются обороты, принадлежащие официально-деловому стилю. Например, в одном из сочинений читаем: «Духовное воспроизводство человека, сотворение личности – важная социальная функция и назначение педагога в обществе. Содействуя формированию человека как создателя всех материальных и духовных ценностей и как основной духовной ценности общества,

педагоги непосредственно влияют на развитие производительных сил общества, приобщают подрастающее поколение ко всем достижениям мировой культуры и создают тем самым предпосылки для дальнейшего прогресса человечества. Функция современного педагога – помогать воспитанникам, приспособиться к меняющейся социокультурной ситуации современного общества. Современное воспитание подрастающего поколения должно строиться именно на гуманизме, а не на культивировании силы, нетерпимости к людям других взглядов, иных национальностей и вероисповедания» и т.п. Приведем примеры из других сочинений: 1) Переходя в среднее и старшее звено, ученики замечают, что педагоги расширяют и более углубленно преподносят тот материал, который был им знаком с начальной школы»; 2) Я лишь вкратце изложила свой ход мыслей понимания этого термина; 3) В течение всех этих неполных одиннадцати лет учебы только в старшем звене ты начинаешь понимать всю суть вещей; 4) Но, в любом случае, я имею несколько мыслей по этому поводу и не могу ими не поделиться; 5) ...если я имею какие-то личные трудности и просто хочу посоветоваться; 6) Так, все учителя иногда нервничают или имеют плохое расположение духа; 7) Все мы любим подвергать критике учителей; 8) Это очень важный и ключевой момент становления ребёнка как успешной личности; 9) Педагогическая деятельность требует особого призвания. Педагогическая деятельность требует от человека и определенных волевых качеств: выдержки, терпения, последовательности, настойчивости, самообладания. Успех педагогической деятельности во многом зависит от коммуникативных способностей учителя, от его умения наладить правильные взаимоотношения с детьми.

Характеризуя учителей «первого типа», А.А. Агапова отмечает, что они «пользуются языком творчески, их речь обычно индивидуальна, в ней нет привычной заштампованности, а в разговорной речи – стремления к книжности» [1, 71]. Как считает исследователь, «в большинстве случаев такой педагог представляется детям образцом для подражания», и «именно поэтому ему необходимо тщательнейшим образом следить за своей речью, так как дети не прощают ошибок тем, кто их учит» [1, 71]. На наш взгляд, точнее было бы сказать, что «в идеале именно такой педагог должен служить детям образцом для подражания». Дело в том, что школьники не всегда могут дать правильную оценку речевому поведению учителя, поскольку они находятся в процессе усвоения языковых норм. И, к сожалению, образцом для подражания нередко становятся учителя, принадлежащие не только ко второму, но даже и к третьему типу.

При этом абсолютно легко и безошибочно распознаются учениками дружелюбное/недружелюбное отношение к ним педагога, любовь/нелюбовь к людям, к своему делу, к преподаваемому предмету. Дружелюбное отношение – залог доброжелательной речи, которая и привлекает учащихся к учителю, вызывает желание общаться с ним даже во внеурочное время. Интересны в этом плане сочинения, в которых авторы рисуют некий абстрактный образ идеального учителя, и в его характеристике не последнее место занимает такой параметр, как речь, речевое поведение педагога: 1) Настоящий учитель должен сам постоянно учиться, чтобы не закоснеть окончательно в рутине жизни; 2) Очень важна в профессии учителя речь, которая должна отличаться выразительностью, эмоциональностью, убедительностью; 3) Учитель должен уметь выражать свои мысли грамотно, ясно, просто, понятно для ребят; 4) Он должен уметь замечать все изменения в их поведении; 5) Он обязан контролировать свое поведение, управлять им; 6) Учитель должен любить и передавать свои знания другим, увлекаться самим процессом обучения и воспитания человека; 7) Он обязан быть терпеливым и сдержанным, обязан, как актер, перевоплощаться, как машинист, вести поезд, какое бы ни было у него настроение. При этом в текстах некоторых сочинений, как видно из приведенных примеров, допущены речевые ошибки, помочь исправить которые могли бы учителя-словесники, но почему-то не сделали этого.

К сожалению, среди представленных на конкурс работ мало таких, авторы которых «пользуются языком творчески», избегая штампов и проявляя в речи индивидуальность своей языковой

личности. Этому, конечно, нужно учить детей, нужно развивать их «языковой вкус». И тогда в речи школьников не будет такой «бездкусыцы», как речевые штампы, «канцеляризмы» и т.п.

Но, к счастью, есть и работы, которые радуют оригинальностью выражения мыслей, свежестью и яркостью метафор и сравнений. Вот, на наш взгляд, замечательный пример: «Представь себе урок, на котором ты становишься настоящим творцом: пилишь, режешь, сверлишь, отмеряешь – и вот оно, созданное собственными руками чудо, почти шедевр. И сотворил его ты с помощью отца-наставника, учителя. А недавно Александр Антонович «сменил» профессию. Теперь он не кудесник слесарного дела, не повелитель стружек и напильников, а властитель спортивного царства. И по-прежнему грустный лирик и жуткий хохмач. Его анекдоты, забавные истории давно стали частью школьного фольклора». (Заметим в скобках, что здесь совсем нет возражений против жаргонного словечка «хохмач»).

Весьма привлекает учащихся и философское, невраждебное чувство юмора, которым наделяны их учителя. В одном из сочинений учащийся не только обращает внимание на это качество своего наставника, но и сам проявляет чувство юмора. В его проникновенном рассказе о любимом учителе абсолютно органичны шутливые нотки, в шутливом тоне выдержана даже формулировка темы сочинения («Александр Антонович меняет профессии»), которая содержит в качестве интертекстуального элемента отсылку к названию известного кинофильма.

По мнению А.А. Агаповой, значительно чаще в школе встречаются преподаватели, которые являются носителями «среднелитературной» языковой культуры. Их речевое поведение отражает гораздо более низкий уровень их общей культуры: невозможность творческого использования крылатых выражений разных эпох и народов, художественных образцов классической литературы, незнание литературных норм произношения слов, а нередко и их значений порождает языковую бедность, грубость и неправильность речи. Нарушения произносительных норм у них не единичны, а образуют систему [1, 72].

Наблюдения А.А. Агаповой позволяют ей сделать вывод о том, что речевое поведение учителей «второго типа» характеризуется:

1. Монотонностью в голосе, отсутствием эмоциональности.
2. Раздражением (когда ученик задает вопрос, а учитель не знает на него ответа); грубостью в голосе.
3. Отсутствием жестикуляции, которое, как правило, не ведет к контакту.
4. Незнанием цитат из художественных произведений (для учителя литературы), т.к. это не ведет к восприятию изучаемого материала.
5. Неправильной постановкой ударений, что недопустимо для учителя-словесника. О невысоком общекультурном уровне таких педагогов говорит их излишняя самоуверенность: например, делая неправильное ударение в слове, многие из них доказывают, что это правильно, что существуют различные варианты произносительной нормы.
6. Скупостью на синонимы, сравнения, эпитеты.
7. Частой повторяемостью одного и того же слова в процессе объяснения, за исключением терминологии.
8. Недостаточное уважение к адресату. Как правило, это выражается в неполном следовании именно нормам устной речи – стремление говорить длинными, сложными фразами с деепричастными и причастными оборотами. Так ведется политика устрашения собеседника, подавления его желания говорить, отстаивая свою, пусть даже неверную, точку зрения» [1, 73].

Последнее замечание свидетельствует о важности умения слушать и слышать учеников, побуждать их к высказыванию собственных суждений, умения подмечать в их высказываниях удачные художественные приемы, обороты речи и исправлять ошибки, показывая образцы правильного и

точного выражения мыслей. Только стимулируя речемыслительную деятельность школьника, развивая самостоятельность его мышления, можно воспитать полноценную творческую личность.

Далекой от норм публичной речи и поэтому фактически невразумительной является, как считает А.А. Агапова, речь представителей еще более низкого типа речевой культуры. Заслуживает внимания следующее суждение исследователя: «Сегодня немало носителей литературного языка, для которых разговорная система общения является фактически единственной, во всяком случае, в устной форме речи. К несчастью, представителей этого типа немало и в массовой школе. Многие учителя считают, что с учениками необходимо говорить понятным им языком и, поэтому, стараются, подражая молодежной речевой культуре, а частично и некоторым сленговым оборотам и выражениям, преподавать материал. Они думают, что таким образом им удастся завоевать уважение школьников, «влиться» в их мир. Однако, как было отмечено выше, учитель должен являться для школьника образцом для подражания и в культурном и в речевом плане. Педагог является человеком, который воспитывает в ребенке понятия не только о нравственности, но и о культуре, в том числе, о культуре общения. Поэтому такое поведение недопустимо. Следует отметить, что в большинстве случаев этим «грешат» молодые педагоги, которые часто видят в школьниках своих будущих друзей» [1, 73].

Наверное, не так уж плохо (скорее, совсем неплохо) видеть в школьниках своих друзей. Исследователь прав в другом (и это также подтверждает анализ представленных на конкурс сочинений): употребление в речи учителя просторечных, жаргонных, диалектных элементов крайне нежелательно. Не будем столь категоричны, заявляя, что это вообще недопустимо, поскольку, как нам кажется, в исключительных случаях такие элементы могут служить неким средством «шоковой терапии» в общении с тем или иным школьником, средством усиления выразительности речи (в чем мы убедились на примере приведенного выше отрывка из сочинения). Но в любом случае их употребление должно быть мотивировано конкретными целями и задачами общения с учеником. При этом учащиеся должны знать особенности разговорной, просторечной, диалектной лексики, а также специфику использования подобных средств в текстах разных стилей и жанров. Тогда, кстати, они по достоинству смогут оценить и приемы намеренного отступления от лексико-стилистических норм, к которым часто прибегают писатели (например, И. Ильф и Е. Петров) в целях создания комического эффекта.

По непонятным причинам в конкурсных сочинениях остались без внимания учителей, руководивших их подготовкой, такие выражения, как: 1) Профессия учителя – одна из наиболее тяжелых и сложных; 2) Педагог должен быть интеллигентным человеком до мозга костей, чтобы его поступки, могущие служить примером для подражания, были бы совершенно естественны и органичны для него самого; 3) Быть учителем для меня – значит быть человеком творческим, индивидуальным; 4) Но часто ученики сопротивляются получать ценные учения; 5) Благодаря учителям, наш мир развивается, становится культурнее и выше в моральном плане; 6) Не маловатым ли для этого будет даже слово «подвиг»?; 7) Елене Сергеевне всё под силу: она человек жизнедеятельный, энергичный, непоседливый; 8) Труд учителя бесценен. И с каждым годом мы понимаем, осознаем и ценим это все сильнее и сильнее; 9) Итак, кто же этот таинственный человек?; 10) Иногда достаточно просто объяснить научные знания на более простом и доступном ребенку языке; 11) Именно он (учитель – Т.Д.) взваливал на свои подчас хрупкие плечи бремя воспитания достойных преемников традиций, культуры, богатств народа; 12) Несмотря на то, что минуло добрых (слово добрый в значении «целый, полный, в полную меру» имеет разговорную окраску) девять лет, могу вспомнить каждую минуту этого, не побоюсь слова, события; 13) Помню, как я плакала на порожках перед школой в день её ухода; 14) ...за доброту, заботу и тепло, за знания, что в нас с трудом вложили; 15) Все проходит, когда

видишь умные светящиеся глазки, светлые головы, которые стремятся к знаниям; 16) А еще я, и все мои одноклассники, захватываемся уроками, на которых мы выполняем необыкновенные задачи (авторская пунктуация сохранена – Т.Д.); 17) ...школьные учителя преподают познания в литературе, языках, науках; 18) Но, несмотря ни на что, каждый день идут на службу «героические тетеньки-учительницы», идут совершать свой каждодневный подвиг, идут отдавать свое сердце детям, ученикам, учить уму разуму, сея доброе, прекрасное, вечное...

Таким образом, анализ конкурсных сочинений учащихся позволяет сделать вывод о том, что культура речи учителя, сильные и слабые стороны его речевого поведения так или иначе отражаются в творческих работах его учеников. Достоинства и недостатки таких работ определяют «образ» учителя, который как бы возникает за текстом сочинений. Следовательно, учитель, курирующий подготовку конкурсного сочинения, прежде всего сам должен быть уверен в том, что эта работа достойна участвовать в конкурсе, поскольку она не только «лицо» конкурсанта, но и «лицо» самого учителя.

Список литературы

1. Агапова А.А. Речь учителя как проявление его педагогической состоятельности. – М., 2008.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНТУРА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Ю.А. Катилевская, г. Ставрополь

В настоящее время одной из актуальных тем современного образования выступает проблема сохранения психического здоровья педагога. Это объясняется внутренними причинами личностного характера, повышенными требованиями со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе, индивидуальными и социально-психологическими особенностями. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Следует также учитывать, что педагогическая профессия – это одна из профессий альтруистического типа, где вероятность возникновения психического выгорания достаточно высока.

Впервые феномен «эмоционального выгорания» был введен Х. Фрейденбергером в 1974 г. (англ. burnout – выгорание) и рассматривался им как состояние психической перегрузки в профессиях, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Другой известный исследователь К. Маслач подчеркивала, что эмоциональному выгоранию подвергаются профессионалы, имеющие дело с человеческими проблемами, несущими в себе отрицательный эмоциональный заряд [3].

В отечественной психологии имеются исследования, предметом которых является синдром выгорания в социальных профессиях (В.В. Бойко, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, Т.В. Форманюк и др.). В частности, В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как синдром, включающий эмоциональное истощение (чувство эмоциональной опустошенности и усталости), деперсонализацию (циничное отношение к труду и объектам своего труда) и редукцию (возникновение чувства некомпетентности в своей профессии и осознание неуспеха в ней) [1].

Следует отметить, что в значительной степени развитию синдрома эмоционального выгорания подвержены педагоги, что объясняется высокой эмоциональной напряженностью их профессиональной деятельности, на которую одновременно влияют объективные и субъективные эмоциональные факторы, оказывающие негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс.

Анализ психологической литературы показывает, что все эмоциогенные факторы сосредоточены в пяти ключевых группах симптомов, характерных для синдрома эмоционального выгорания педагогов: физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья, в т.ч. по ощущениям; затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы); эмоциональные симптомы (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других; преобладание чувство одиночества); поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы быстро появляется усталость; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи – падения, травмы, аварии и пр.; импульсивное эмоциональное поведение); интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам; цинизм или безразличие к новшествам; формальное выполнение работы); социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег).

Таким образом, синдром эмоционального выгорания характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах.

На сегодняшний день в психологии известны разнообразные средства и методы в разрешении трудностей, связанных с синдромом эмоционального выгорания педагогов. Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует единица измерения устаревания знаний специалиста, так называемый «период полураспада компетентности» [2, 105]. Этот термин, заимствованный из ядерной физики, в контексте педагогической деятельности означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новых знаний и новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Одним из приоритетных направлений выступает использование методов психологической разгрузки и релаксации на рабочем месте. При этом акцент должен быть сделан на том, каким образом руководители могут структурировать работу и организовать рабочие места.

Не менее важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция, включающая в себя управление как познавательными процессами, так и поведением, эмоциями и действиями. Зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, педагог должен более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, целого учебного года.

Регулярное выполнение психотехнических упражнений также поможет правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие, достижения успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии. Для выполнения психотехнических упражнений не тре-

буется большого количества времени и специальных помещений. Самостоятельно или в паре с другим педагогом их можно выполнять на перемене или после уроков [4].

Таким образом, эмоциональное выгорание представляет собой дезадаптивное явление, которое характеризуется потерей личностного интереса к предмету и продукту своей деятельности, чувством внутренней опустошенности, нарушениями межличностного взаимодействия в широком контексте социальных ситуаций. Данное явление возникает в тех случаях, когда профессионал не может в пределах своих личностных ресурсов справиться с многочисленными организационными стрессорами. Следовательно, в образовательных учреждениях любого типа и вида необходима целенаправленная профилактика синдрома эмоционального выгорания через создание атмосферы творческого поиска и максимальной самореализации педагогов в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999.
2. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: курс лекций – 3-е изд. Перераб. и дополн. – М.: Изд-во «Центр», 2001.
3. Фирсов М.В. Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2001. – 432с.
4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.54-67.

СЛОВО А.С. ПУШКИНА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Л.И. Краснокутская, г. Железноводск

Освоение Северного Кавказа вызвало необходимость развития системы образования в этой тогда отдаленной окраине, которая начала входить в общекультурное Российское пространство. Эта проблематика представляет научный интерес. Она является одним из аспектов изучения истории педагогики и исторической антропологии.

В 40-х годах XIX столетия по инициативе наместника Кавказа М.С. Воронцова был организован Кавказский учебный округ. В задачу его входила подготовка местных специалистов для различных отраслей хозяйства [10]. Реализуя основные направления своей деятельности, руководители учебного округа направили усилия, прежде всего на создание сети учебных заведений: начальных – приходских училищ, средних – гимназий, а в конце XIX- начале XX вв. – среднеспециальных училищ.

В учебном процессе прогимназий и гимназий доминирующую роль играли предметы: русский язык и словесность. Отличительной чертой уже той школы, учебного учреждения второй половины XIXв. была тесная связь преподавания учебных дисциплин с особенностями региона. Наряду с древнегреческим, латинским, старославянским изучался татарский язык. Более того, устроители образования понимали необходимость связи курса литературы с пребыванием на Кавказе великих поэтов, писателей, которые не только посетили этот край, но и воспели его своими произведениями, помогли понять его и приблизить к русскому образованному человеку.

Рассмотрим изучение произведений А.С. Пушкина в образовательных программах Кавказского учебного округа второй половины XIX в.

А.С. Пушкин побывал на Кавказе, на КМВ трижды. В 1820 г. вместе с семьей героя Отечественной войны 1812 г. генерала Н.Н. Раевского. Тогда он ездил из Горячих Вод в Шотландскую колонию Каррас (ныне Иноземцево), поднимался на Бештовый шпиль, общался с кабардинским

просветителем, поэтом, переводчиком Шорой Ногмовым. Все это дало мощный импульс для творчества великого поэта и отразилось в его стихах и поэмах: «Кавказский пленник», «Руслан и Людмила» и другие. Он фактически стал первооткрывателем Кавказа в русской поэзии.

1829 год стал для А.С. Пушкина вторым и третьим приездом на Воды. Он не только лечился, но и встречался с офицерами Р.И. Дороховым, Н.И. Пушным и другими. Здесь он увидел заметные изменения, которые произошли в Горячеводском поселении [11, 7; 11, 16-23, 23-33, 42-45].

Творчество А.С. Пушкина, его отдельные произведения, были рекомендованы для изучения в Российской школе. В 80-е годы XIX в. ряд его произведений были включены в учебные программы образовательных учреждений Кавказского края.

В исследуемый период, как показало изучение проблемы, к творчеству А.С. Пушкина в школах Кавказского учебного округа относились благоговейно, с почтением. Считалось, что внутреннее процветание школы, ход занятий и направление учебного заведения во многом зависят от постановки преподавания русской словесности. А развитие учащихся и уровень знаний питомцев школы, обуславливается их чтением. Чем правильнее и шире поставлено чтение, тем более зрелые и развитые ученики могли выходить из училищ и гимназий. В циркуляре № 1 по Округу за 1913 год приводятся слова классика, которые ставили впрямую зависимость просвещение и нравственное состояние общества от чтения: «Где есть поветрие на чтение, там просвещение, там добро» [13, 47].

Изучение русского языка и училищ было на хорошем уровне. Так, при общей успеваемости за 1892 г. она составила – 76,6%, а по русскому языку достигла – 82,6% [7, 8].

По программе 1890 г. число недельных уроков во всех классах мужских и женских гимназий по отдельным предметам распределялись следующим образом: латинский – 42 урока, греческий – 33, математика – 22, русский язык с церковно-славянским, словесностью и логикой – 29 уроков. Это было четвертое место в ряду обязательных учебных предметов [4].

Выдвигалось требование учителями словесниками округа – увеличить число уроков на литературу в старших классах, когда особенно начинает работать юношеская мысль. А через 12 лет, в 1902-1903 учебном году, на изучение словесности стал отводиться 31 час в неделю, опережая все вышеназванные предметы. Длительность урока составляла 50 минут. [4, 39]

Качество знаний «зависимы от личности учащихся», – таков был вывод попечителя Кавказского учебного округа по итогам работы за 1892-1893 гг. [7, 17]. Действительно многое зависит в усвоение знаний от учителя. Так, в Пятигорской мужской прогимназии, а затем гимназии трудились известные и опытные профессионалы, с высокой духовностью. Мы находим их имена в числе активных членов в десятках общественных организаций, действовавших, начиная с 80-х годов XIX в. в Пятигорске: Л.Г. Лопатинский, И.И. Кляровский, М.А. Поспелов, В.С. Цетнарович, А.А. Самойлович, С.Г. Антонов, Г.С. Кику, Я.Я. Принц и др. [8]. Они публиковали свои исследования в «Описании племен и местностей Северного Кавказа», в «Терском календаре» и т.д.

В округе ставилась задача руководить чтением еще неокрепших интеллектуально, морально, этически и эстетически молодых людей, направлять их внимание на действительно существенное в книге, помогать им разбираться в их впечатлениях, выяснить значение его писателя, того или иного произведения, связать творчество писателя с его эпохой.

Интересный материал дают съезды учителей словесности 1902-1904 гг. [12]. Так, в 1902 году в Тифлисе на съезде было внесено предложение ввести для изучения уже в 6 классе лирические произведения (выражающие взгляд поэта на поэзию), некоторые элегии и баллады: «Брожу ли я вдоль улиц шумных», «К морю», «Вновь я посетил», «Бесы», «Утопленник», «Кавказский пленник», «Цыгане», «Полтава», «Медный всадник».

На учительских курсах 1902 г. не раз ставился вопрос о расширении круга произведений, изучаемых в школе. Для современного учителя представляет интерес опыт изучения произ-

ведений А.С. Пушкина в тесной связи с анализом его литературных произведений. Более того, при изучении психологии и логики, при написании сочинений, формировании речевой культуры. В практике характеристики литературного произведения рекомендовалась статья А.С. Пушкина «История Карамзина», отличающаяся логичностью изложения.

Характерно, что программы женских гимназий по словесности отличались от мужских. Это объясняется тем, что они готовили в основном домашних учительниц. А если выпускницы были удостоены золотой или серебряной медали, то получали аттестат со специальностью – «Домашняя наставница» (положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения Российской империи от 24 мая 1870 г.). А обучение же юношей предполагалось продолжение в университете или несения чиновничьей службы на Кавказе.

В 5 классе женской гимназии она начиналась с элементов психологии и логики. Эти понятия выводились из фактов обыденной жизни и иллюстрировались литературным материалом, среди которого «Капитанская дочка» А.С. Пушкина было одним из главных.

В понятии о сочинении и всех его существенных элементах брали образцы наименьшего объема. Среди произведений других авторов рекомендовалось и стихотворение А.С. Пушкина «Кавказ». Большое внимание уделялось формированию правильной грамотной речи. Принималась следующая методика.

«Медный всадник» А.С. Пушкина, например, перекладывался на «просторечный язык», а из сравнения выводились отличия языка образного и простого.

Учебный процесс был обеспечен учебниками. Так, прогимназия, а затем и гимназия г. Пятигорска имела богатейшую для учебного заведения библиотеку (библиотеки в школе введены с 1879 г.). Для сравнения: в графе отчетов «Состояние библиотек» – находим на 1886 г. число изданий для учителей 2121, число томов 3838, в ученической библиотеке – число названий 552, число томов 791. [6, 8] За десятилетие число изданий для учителей увеличилось на одну тысячу, а для учащихся – на 200 экземпляров. [8, 5]

Избрание учебников для преподавания было вариативным. Для организации преподавания и внеклассного чтения ежегодно рекомендовались списки литературы.

Первым изданием трудов поэта для школ стали «Сочинения А.С. Пушкина» (в трех томах в начале 1880-х годов). Книга была одобрена и рекомендована «для употребления» в мужских гимназиях и прогимназиях, также для школьных библиотек. [3, 10]

Представляет интерес тематика творческих работ, а также, какую смысловую нагрузку они несли. Очень важно подчеркнуть, что один из видов творческой работы – сочинение не ставило целью проверку знаний. Считалось, что эта самостоятельная работа должна представлять результат серьезных усилий ума ребенка.

Нам удалось выявить названия ряда тем. Так, в 6 классе гимназии для классной работы предлагалось две: «Взгляд А.С. Пушкина на поэта и творчество» и «Значение А.С. Пушкина в русской литературе». В 7 классе: «Характеристика Татьяны Лариной», «Характеристика элгий А.С. Пушкина», «Петр Великий, по поэме А.С. Пушкина «Полтава», «Какое воспитание получил Евгений Онегин и как он проводил свою жизнь».

Исходя из такого отношения к имени и творчеству А.С. Пушкина на Кавказе, по-особенному отмечался и его столетний юбилей. В течение юбилейного года двенадцати училищам округа присвоено наименование Пушкинских. По округу в 1899 году был разослан циркуляр «О присвоении некоторым учебным заведениям наименования Пушкинских в память поэта А.С. Пушкина». Такое событие нашло отражение в циркуляре № 20768 от 8 октября 1906 года о «присвоении Ставропольскому городскому начальному училищу наименования «В память А.С. Пушкина».

Учреждались стипендии имени А.С. Пушкина для учащихся. В распоряжении Министерства народного просвещения «Об утверждении положения стипендий имени поэта А.С. Пуш-

кина при Пятигорской женской прогимназии графини Евдокимовой говорилось, что ежегодно учреждается стипендия имени поэта А.С. Пушкина в размере 50 рублей из средств города Пятигорска. Лучшие традиции дореволюционной школы нашли свое продолжение и развитие в практике лучших учителей современности.

С 1960 года преподает русский язык и литературу заслуженный учитель РФ Зинаида Александровна Татевосянц. Она считается знатоком творчества великого поэта. Ее педагогическое кредо сформулировано словами В.В. Маяковского: «Я люблю Вас, но живого, а не мушью». [1, 29] Она видит задачу учителя – словесника в том, что бы ее ученики воспринимали Пушкина в бессмертных его творениях. Проводя уроки по творчеству великого поэта, стремится достичь эмоционального единства: каждый из ее воспитанников ищет своё, свой душевный отклик в стихах поэта. Для этого она применяет различные методики и формы работы с детьми. Например, викторины: «Знаете ли вы Пушкина?»; руководит литературным салом, где читаются стихи, исполняются романсы. Ее ученики ставят спектакли для младших школьников «У лукоморья» (по сказкам) и «Евгений Онегин» – для 9-11 классов. Каждый год З. А. Татевосянц вместе со своими воспитанниками проводит памятные дни у памятника А.С. Пушкина (6 июня, 3 февраля, 19 октября). Ею первой в городе среди словесников разработан факультативный курс «Христианские мотивы в лирике А.С. Пушкина», который входит в программу спецсеминара «Библейские мотивы в русской литературе» (1995 г.). Она опередила время. Курс «Основы православной культуры» введен в изучение в общеобразовательных учреждениях 4-5 классов только в 2010 году.

Часто выступает с опытом своей работы на научно-практических конференциях, ежегодно выезжает с лучшими учащимися на Пушкинские чтения в Санкт-Петербург. Выступая перед молодежью, она вспоминает встречу с одним из исследователей русской словесности, пушкинистом Д.С. Лихачевым и приводит его слова: «Можно ли сегодня жить без А.С. Пушкина?» На что как, правило, из зала звучал дружный ответ: «Нет!». З.Т. Татевосянц делает паузу и говорит о том, что ответ академика был противоположный. Он говорил: Ведь живут, некоторые, не читая. Но читательская общественность без Великого поэта обойтись не может.

Одна из ее учениц в своем отзыве писала: «Это наставник, которого невозможно не уважать, которого помнишь всю жизнь. Сколько мы сделали для себя открытий вместе с ней. Влюбились в Пушкина, потому что его страстно любит Зинаида Александровна. Теперь живой Пушкин с нами всю жизнь». [2]

Особая страница в жизни этого учителя – музей, истории школы № 1 им. Лермонтова в г. Пятигорске, который она создала. Здесь по крупицам собрана история школы, ее учителей, где хранятся методические рекомендации, лучшие сочинения школьников, в том числе и по Пушкинской проблематике [11].

Проследившая связь времен, приходим к выводу, что духовный мир учителя – это не только его профессиональные качества, но и общая культура, и духовность, и образ жизни. Анализируя методы работы в учебных учреждениях среднего образования школы XIX – начала XXI вв., устанавливаем единство теоретико-методологических подходов и практике образования, обучения и воспитания, формирования нравственной личности. Стало хрестоматийным выражение «Пушкин наше все». Исследование работы русской школы XIX века в, частности, Кавказского учебного округа, и деятельности современного учителя показало, что творчество А.С. Пушкина служит образованию и воспитанию языковой культуры, богатству русского языка и духовности.

Список литературы

1. Багдасарян А.А. Пятигорск: школы, годы, люди. – Ростов-на-Дону, 2007.
2. Кавказская здравница. – 1994. – 7 февраля.

3. Краснокутская Л.И. Из опыта изучения произведений А.С. Пушкина в дореволюционной школе. – Пятигорск: «Россика», 1998. – С. 10.
4. Отчет о состоянии учебных заведений за 1903 г. – Тифлис издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1904.
5. Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1881-1886 годы – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1887.
6. Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1886 г. – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1887.
7. Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1893 г. – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1894.
8. Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1897 г. – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1898.
9. Положение о Кавказском учебном округе 1846 г. – С-Пб: бн, 1846. – 35с.
10. Пушкин. Кавказ. Современность// Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию А.С. Пушкина. – Пятигорск: «Россика», 1998.; Черейский Л.А. Пушкин и Северный Кавказ. – Ставрополь: Книжное издательство, 1986.
11. Пятигорская правда – 2004. – 8 февраля.
12. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1904. – 298 с.
13. Циркуляры Кавказского учебного округа за 1913 г. – Тифлис: издательство попечителя Кавказского учебного округа, 1914.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА РЕЧИ: ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ

Г.Н. Манаенко, г. Ставрополь

Традиционно среди коммуникативных качеств речи выделяют правильность речи, чистоту, точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность и умение. Об интеллигентности речи в терминологическом значении, т.е. как коммуникативном качестве, практически нигде не упоминается, хотя, на наш взгляд, именно это свойство во многом определяет действенность публицистического дискурса и обеспечивает достижение коммуникативных целей говорящего.

В то же время существует достаточно устойчивое бытовое осознание данного феномена. Нам довольно часто (что весьма отчаянно) приходится сталкиваться с такими характеристиками коммуникантов, как «Его речь интеллигентна, умна», «Речь N производит интеллигентное впечатление». Пожалуй, последняя формулировка наиболее точно отражает сложившуюся ситуацию: независимо от того, что выступало объектом коммуникации в речи адресанта, у слушающего при восприятии его речи складывается общее впечатление, характеризующее сказанное, а точнее, как все было сказано. В этом «как» и заключаются коммуникативные качества речи, однако «интеллигентность речи» при этом выступает неким ее ореолом. В сознании коммуникантов интеллигентность речи становится антонимом характеристик «пошлая речь», «речь, оставляющая гадкое впечатление». «Интеллигентность речи» встречается довольно часто и в художественной литературе, выступая важнейшей характеристикой персонажей. Таким образом, мы можем свидетельствовать о том, что в качестве коммуникативной характеристики речи используется понятие «интеллигентность», но что является внеязыко-

вой и языковой основой для ее возникновения и в чем, как она проявляется в речи, все это составляет круг вопросов, которые мы пытаемся разрешить.

Прежде всего необходимо отметить, что интеллигентность речи – это отнюдь не одно соблюдение этикетных правил и использование шаблонных этикетных речевых формул. Речь может быть насыщена и даже перенасыщена “уважительными обращениями”, следовать определенному протоколу, но при этом не быть интеллигентной, а наоборот, в сознании слушающих ассоциироваться с понятиями жеманность, слащавость.

Не исчерпывается понятие “интеллигентность речи” и лишь соблюдением орфоэпических, грамматических и стилистических норм. Правильность речи, безусловно, важнейшая составляющая рассматриваемого нами понятия, хотя интеллигентной речь часто бывает и при нарушении этих норм (конечно, в допустимых пределах), например, при сохранении “следов” фонетических особенностей речи того или иного региона, включении профессиональной лексики и т.п. Интеллигентная речь – это вовсе не “возвышенные” предмет и темы коммуникации, насыщенность терминологией и книжной лексикой. Это отнюдь не обилие метафор, других тропов и стилистических фигур, наличие в речевом произведении различных культурологических ассоциаций. Речь может характеризоваться всеми этими качествами, соответствовать высоким канонам культуры речи, но при этом не быть интеллигентной. Невозможно определить в качестве образца интеллигентной речи выступление Е. Гайдара (одной из немногих политических фигур, чья речь соответствует параметрам грамотной устной речи) перед президентскими выборами, конъюнктурность которого была очевидна каждому. Крайне затруднительно применить характеристику “интеллигентная речь” к манере публичных выступлений генерала А. Лебеда, видимо, сознательно выбравшего образ “мужика себе на уме”, этакое пронизательного и хитрого, все знающего и до поры ни о чем не говорящего, и соответственно строящего свою речь, в которой есть множество едких и “сильных” характеристик и еще больше многозначительных и туманных намеков, фигур умолчания.

Противоположностью генеральской выступает речевая тактика “полюриста” В. Жириновского, на наш взгляд, достаточно умело владеющего приемами ораторского искусства, но превращающего свою речь, в частности во время выступлений на митингах, в своеобразную реализацию “потока сознания”, мутный словесный поток, полный схоластических рассуждений, огульных обвинений и популистских воззваний.

Данные наблюдения наталкивают на мысль, что “интеллигентность” как качество речи, вполне доступное указанным политикам, но не используемое ими в публицистическом дискурсе, является нечто большим, чем просто речь интеллигентного человека, воспитанного и образованного, владеющего предметом разговора, соблюдающего все нормы. На основе сделанных замечаний и с учетом содержания понятия “интеллигентность” можно заключить, что интеллигентность как коммуникативное качество речи не исчерпывается только языковыми признаками и речевыми свойствами, но и предполагает определенные коммуникативные установки, соблюдение которых обязательно для говорящего и обуславливает его речевое поведение.

Интеллигентная речь возможна прежде всего при **прозрачности для собеседника коммуникативных намерений и целей адресанта речи**, которая обеспечивает искренность его речи, выражающей только то, что хотел сказать по тому или иному поводу субъект речи, его истинное отношение к предмету речи. Достаточно вспомнить выступления А.Д. Сахарова в защиту прав личности. Лишь нравственной глухотой и идеологической зашоренностью большинства “народных избранников” можно объяснить их стремление найти в этих выступлениях подтекст, политическую интригу, популистские мотивы, а не искреннее сочувствие и возмущение нарушением прав личности, например, той же девочки, избитой милицией при разгоне манифестантов. И наоборот, мы, пожалуй, устали от обилия рук и голов наших руководителей, “отданных

на отсечение” во время бесчисленных заверений в чистоте и искренности их помыслов и деяний. В этой связи следует, на наш взгляд, отметить и такое условие, как **ответственность за содержание коммуникации**. Говорящий субъект, будь то частное лицо, журналист, редакция СМИ, политик или еще кто-либо, обязан в своем стремлении к интеллигентности речи осознавать этическую сторону известной поговорки “Слово не воробей – вылетит, не поймаешь”. Думается, соблюдение данной коммуникативной установки исключает “желтизну” в характеристике СМИ и способствует росту общественного авторитета политических деятелей.

К числу коммуникативных установок, определяющих интеллигентность речи, на наш взгляд, относится **уважительное отношение к личности адресата**, позволяющее говорящему быть способным к диалогу. Здесь необходимо подчеркнуть, что диалог и уважение к собеседнику определяются и должны проявляться в соответствии с общечеловеческими этическими ценностями. Нравственные ориентиры, допускающие уважительное отношение к собеседнику и готовность к диалогу с ним, принципиально незыблемы и исключают возможность каких-либо компромиссов. В противном случае “позитивные” итоги речевой коммуникации оказываются не только обесцененными, но и наносят непоправимый моральный ущерб. Так произошло, по-нашему мнению, с переговорами об освобождении заложников в г. Буденновске. Само ведение переговоров как решение проблемы цивилизованным путем, позволившим сохранить человеческие жизни, представляется единственно верным. Однако широко “раскрученные” в средствах массовой информации “миротворческая” деятельность и личное участие в переговорах г-на Черномырдина привели к тому, что коммуникантами оказались, с одной стороны, премьер-министр великой державы, а с другой, бандит, действия которого публично сразу же осудили и старейшины чеченского народа, и представители мусульманского духовенства. (Беспрецедентные ситуация и партнерство в истории борьбы мирового сообщества с терроризмом!) В результате “гуманных и решительных” действий и “ответственных” личных бесед В.С. Черномырдина оказалось, что любой бандит может диктовать свою волю правительству России, а уголовник, стоящий вне закона, но проводивший, по его оценке, “обыкновенную военную операцию” на территории больницы, при этом с захватом заложниками больных стариков, детей и рожениц, превратился в национального героя, воина-освободителя, мудрого и талантливоего стратега, который впоследствии стал одним из главных кандидатов в президенты горской республики. Более дикой трансформации общественного сознания и его ценностных ориентиров мы, пожалуй, не знали: на всю страну тиражировались кадры, где “командир отряда” (!) мужественно и устало объяснял “освободительную” цель своей “военной” миссии, вызволенные заложники рассказывали о гуманном (!) отношении к ним террористов (чувства и оценки измученных людей понятны, а вот подчеркивание в СМИ “гуманности, мужественности и отваги” террористов нет), премьер доверительно вещал в телефонную трубку: “Шамиль ты...” Кстати, ныне экс-премьер, занимающий пост специального представителя Президента РФ на Балканах и являющийся скорее публичным политиком, нежели официальным, в силу этих обстоятельств оказался вовлеченным в ситуацию публицистического дискурса и уже успел проявить себя на этом поприще, продемонстрировав теперь и всему миру свои незаурядные качества оратора и знание родного языка.

Если же нет никаких этических преград к взаимоуважительному общению, то главным для адресанта становится **толерантность** к людям иных мировоззренческих установок, отсутствие категорического императива в коммуникации. Речевая стратегия при выполнении указанной коммуникативной установки определяется апелляцией к разуму собеседника. При этом вполне естественным становится наличие в коммуникативном акте легкой иронии и юмора, обращенных прежде всего к самому говорящему: речь, построенная на логически строгих основаниях, жестко детерминированная вполне очевидными целями коммуникации и в то же время открытая для диалога,

несомненно требует самокритики и снятия излишней напряженности. Академик Д.С. Лихачев на одной из своих публичных встреч в середине 80-х годов так ответил на вопрос о том, можно ли участвовать в “стихийных” демонстрациях: “Демонстрация – это одна из форм гласности, а гласность сейчас... приветствуется”. Таким образом, самоирония и юмор позволяют избежать альтернативности при разрешении вопросов, допускают свободу выбора позиции коммуникантами, предполагают не навязывание, а доказательство положений высказывания говорящим.

“Кто ясно мыслит – ясно излагает”. Данный афоризм достаточно точно отражает такие обязательные условия интеллигентности речи, как, с одной стороны, четкая очерченность в сознании говорящего объекта речи и, с другой стороны, знание и умение реализовать потенциал языковой системы в речи. Обратимся еще раз к практике публичных выступлений А.Д. Сахарова. Во время слушаний на одном из первых съездов народных депутатов председательствующий предложил участникам собрания задавать вопросы. Одним из первых выступил академик Сахаров, который, полностью владея предметом обсуждения, стал высказывать, аргументировать и логично, точку зрения на поставленную проблему, отличную от предполагаемой сценарием заседания. Обескураженный председательствующий ухватился за формальное основание и потребовал “задавать вопросы, а не разглагольствовать”, на что сразу получил ответ: “Хорошо. Я сформулирую это в форме вопроса. – Не считаете ли вы, что...” Мгновенная реакция говорящего позволила не только изменить форму высказываемого, но и, по сути, включить оценочные категории в свое сообщение, а также предложить оппонентам выразить свое отношение к предлагаемому мнению.

Резюмируя все сказанное, мы можем утверждать, что *интеллигентность речи* – это ее особый *пафос*, характерный *склад*, обладающий вполне определенными коммуникативными свойствами и предполагающий 1) этически определенные коммуникативные установки говорящего и 2) специфические приемы и способы организации речи, опирающиеся на всю систему языковых ресурсов, а также ориентированные на условия общения и особенности адресата речи.

Экстралингвистическими коммуникативными установками говорящего, необходимыми для придания речи интеллигентности как коммуникативного качества, с нашей точки зрения, выступают:

- 1) четкость и ясность целей коммуникации;
- 2) нравственный контроль целей, задач и решений коммуникации;
- 3) уважение к личности адресата как оппоненту в коммуникации;
- 4) настроенность на позитивный исход коммуникации вне зависимости от реализации собственных коммуникативных намерений;
- 5) учет эмоционально-психического состояния адресата и степени его подготовленности к восприятию предмета речи.

Интеллигентность характеризует речь, при организации которой

- 1) используются различные речевые тактики в зависимости от сферы общения, целей, задач и атмосферы коммуникации;
- 2) подбор языковых средств осуществляется по принципу доступности адресату;
- 3) исключаются императивно оценочные языковые средства;
- 4) эмоционально-экспрессивные средства языка включаются в зависимости от стиля общения;
- 5) в качестве аргументации используется как нейтральная, так и образная лексика, позволяющая применять иронию и юмор в системе доказательств.

Интеллигентность речи – ценнейшее коммуникативное свойство, значительно усиливающее действенность процесса общения и одухотворяющее человеческую речь. Не столько образование или социальное положение определяют ее наличие в речи коммуникантов, сколько степень развития личности, ее духовной организации и ментальное отношение к коммуникации.

Интеллигентность речи человека – это вполне реальное отражение его *modus vivendi*, и неслучайно Л.Н. Толстой утверждал: “Нравственность человека видна в его отношении к слову”.

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

С.А. Манаенко, г. Ставрополь

Главная особенность педагогического дискурса заключается в том, что учебный дискурс является основой для формирования мировоззрения и в нем заложены практически все моральные ценности. Е.И. Шейгал подчеркнула: «Назначением педагогического дискурса является социализация личности. Под политической социализацией понимается процесс освоения отдельным человеком как членом определенного общества и гражданином государства основных элементов соответствующей политической культуры. ...Осваивая и интегрируя в себе господствующую в данном обществе политическую культуру, отдельный человек включается в многогранный и динамичный процесс властных отношений» [1, 27]. Также Е.И. Шейгал отмечает, что формальное обучение происходит в школах и других учебных заведениях, в системе политического просвещения. При этом целью дискурсивной деятельности, осуществляющей политическую социализацию личности, является принятие господствующего политического порядка и его ценностей, что в итоге определяет позицию людей как потенциальных участников борьбы за власть.

Значимость педагогического дискурса в формировании идеологической основы (когнитивной базы) информационного пространства какого-либо национального лингвокультурного сообщества и существо проблемы заключаются в том, что, невзирая на тип общественного устройства и особенности политической организации государства, в сфере образования и воспитания доминировала и будет доминировать *иерархическая коммуникация*. Именно поэтому в педагогическом дискурсе приоритетная связь – прямая; роль получателя информации – «подчиненный»; ведущий вид коммуникативного действия – приказ (навязывание); основной тип коммуникации – монолог; учебный текст – в идеале, один. Соотношение рационального и мифологического и их соответствие с реальным не только определяют содержание информационного пространства социума, но и предстают ключевым моментом при создании учебной литературы как *прецедентных текстов* педагогического дискурса.

Безусловно, учебный текст, даже если он будет и единственным, по истории и литературе, политологии и социологии, философии и филологии, педагогике и психологии, по любой гуманитарной дисциплине, начиная с букваря, должен не только заключать в себе общечеловеческие ценности и достижения человеческой мысли и духа, но и предоставлять с самых ранних этапов социализации индивида *право на выбор* в оценке и интерпретации событий / фактов, *свободу* для личности в принятии той или иной мифологии. Однако предоставлять именно на гуманистических основаниях и рациональных критериях как в целях сохранения и развития родной культуры, так и интересах человеческого сообщества в целом.

Преодоление иерархичности коммуникации в педагогическом дискурсе зависит от стиля педагогического общения. *Стиль педагогического общения* – это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле педагогического общения находят выражение: а) особенности коммуникативных взаимоотношений педагога и обучаемых; б) сложившийся характер взаимодействий педагога и его воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога и г) особенности ученического коллектива. Стиль педагогического общения – социально и нравственно насыщенная категория, воплощающая в себе социально-этические установки национального лингвокультурного сообщества и педагога как его типичного представителя. Выделяются следующие наиболее распространенные стили педагогического общения, суть которых проявлена в их названиях: общение-устрашение; общение-заигрывание; общение с четко выраженной дистанцией; общение дружеского расположения; общение совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Овладение основами профессионально-педагогического общения зависит от развития педагога как человека говорящего, его коммуникативной, речевой и языковой личности. Все компоненты профессионально-педагогического общения неповторимо и своеобразно проявляются в деятельности каждого педагога. Именно поэтому важнейшей задачей начинающего учителя является выработка индивидуального стиля общения. Рекомендуется следующая система формирования стиля педагогического общения: 1) изучение своих личностных особенностей; 2) установление недостатков в общении, обусловленных своеобразием личности педагога как человека говорящего; 3) развитие коммуникативности и преодоление стеснительности, скованности, речевых и языковых недочетов; 4) овладение элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей; 5) овладение технологией педагогического общения в соответствии с выбранным стилем педагогического общения; 6) реальное педагогическое общение, отработка индивидуального стиля.

Коммуникативная деятельность учителя – это деятельность общения, с помощью которой учитель передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью учащихся, регулирует взаимоотношения между обучаемыми. Коммуникативная деятельность учителя бесконечно разнообразна и насыщена. Чаще всего учителю приходится вступать в речевое общение с учениками; не менее разнообразны и такие речевые ситуации, когда в качестве адресата учителя выступают его коллеги, и, наконец, достаточно часто приходится учителю адресовать свое высказывание не коллегам (прежде всего родителям учеников). Разным может быть канал общения: чаще всего в речевой практике учитель вступает в контакт, используя устную форму речи. Но достаточно активно протекает и письменная коммуникация (например: написание отчетов по итогам работы, составление аннотированных списков, обзоров, рецензий на методические пособия; составление характеристик учеников; ведение личных записей типа дневника и записной книжки и т. д.). Учителю, как и любому участнику коммуникации, приходится решать разные коммуникативные задачи, вступать в общение с определенным коммуникативным намерением (интенцией): информирование, воздействие, побуждение.

Педагогическое общение – система многофункциональная. Педагог в своей деятельности выступает как источник информации, как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений, при этом он развивает детей, обучает их и воспитывает. Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для правильного формирования личности, творческого характера учебной деятельности и развития учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат (в частности, препятствует возникновению психологических барьеров) и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя. Выделяются следующие этапы педагогического общения:

1. Моделирование педагогом предстоящего общения с классом, например, в процессе подготовки к уроку (прогностический этап).
2. Организация непосредственного общения с классом (начальный период общения).
3. Осуществление общения, управление им в педагогическом процессе.
4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения.

Все эти этапы образуют общую структуру процесса педагогического общения. На этапе моделирования педагогического общения осуществляется планирование коммуникативной структуры урока (других мероприятий), соответствующей его дидактическим целям и задачам, педагогической и нравственной ситуации в классе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом. Этап организации непосредственного общения с классом в начальный период контакта с ним условно можно назвать «коммуникативной атакой», во время которой завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с классом.

Осуществление и управление общением – самый важный элемент профессиональной коммуникации, который включает конкретизацию спланированной ранее модели педагогического общения; уточнение структуры предстоящего педагогического общения; управление инициативой в системе начавшегося педагогического общения. Нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают психологические барьеры, которые мешают педагогическому общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и детей.

Педагогическое общение предполагает умение педагога: а) быстро, оперативно и правильно ориентироваться в меняющихся условиях педагогического общения; б) правильно планировать и осуществлять саму систему коммуникации, в частности ее важное звено – речевое воздействие; в) быстро и точно находить адекватное содержание педагогического общения, коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации педагогического общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, выступающего в качестве объекта воздействия; г) постоянно ощущать и поддерживать обратную связь в педагогическом общении.

Список литературы

1. Шейгал Е. И. Структура и границы политического дискурса // Филология – Philologica. – Краснодар, 1998. – № 14. – С. 22 – 29.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

О.Н. Мукула, г. Ставрополь

Современный этап развития человеческого общества характеризуется возросшим значением информационных и коммуникационных технологий, увеличением объемов информации, появлением высоких технологий, что является определяющим фактором развития экономики, политики, науки, образования.

В нормативных документах РФ в области образования задачам информатизации уделяется большое значение. Законы Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Государственные образовательные стандарты поставили перед вузами задачу подготовки выпускника как активного субъекта педагогической деятельности, способного вырабатывать собственную стратегию профессиональной деятельности, в том числе и в области информатизации образовательного процесса. В «Проекте профессионального стандарта педагогической деятельности» говорится о знании педагогом современных достижений в области методики обучения, в том числе и использование новых информационных технологий в учебном процессе, современных методов обучения [2, 46].

Освоение педагогами новой техники – это не только знакомство с новыми информационными технологиями (ИТ), но и умение грамотно их использовать в своей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное. В частности, А.С. Белкин определяет порядка 70 компетентностей педагога. [1, 24] Одной из основных компетентностей на современном уровне развития образования является информационная компетентность (ИК).

Информационная компетентность учителя проявляется в умении технологически мыслить и предусматривает наличие аналитических, проективных, прогностических и рефлексивных умений в усвоении и применении информации в педагогической деятельности. Кроме того, ИК является составной частью информационной, технологической культуры учителя, выполняет интег-

ративные функции, служит связующим звеном общепедагогических и специальных знаний и умений. Следует отметить, что в современном толковании термина «информационная компетентность» чаще всего подразумевает использование компьютерных информационных технологий, а более точное определение следует трактовать как «компьютерная информационная компетентность».

Информационная компетентность учителя формируется на этапах изучения компьютера, применения информационных технологий в качестве средства обучения в процессе профессиональной деятельности и рассматривается как одна из граней профессиональной зрелости. Анализ педагогической деятельности учителя позволяет выделить следующие уровни формирования информационной компетентности: уровень потребителя информации; уровень пользователя компьютером; уровень логического функционирования и знания характеристик оборудования; уровень предметно-специфических задач на основе творческого, междисциплинарного подхода.

Основными педагогическими условиями, на взгляд автора, влияющими на формирование ИК педагога являются: создание профессионально ориентированных задач, педагогических ситуаций на уроке, создающих мотивацию овладения информационными технологиями; обучение с помощью наглядных моделей, средств мультимедиа, Интернет-ресурсов, стимулирующих процесс формирования ИК; выполнение творческих проектов с учетом учебной специализации педагогов с использованием информационных технологий.

Основными элементами процесса формирования ИК являются: умение применять информационные технологии для демонстрации печатных и графических документов; умение использовать информационные технологии для демонстрации аудио- и видеоматериалов на уроке; умение строить сравнительные таблицы и выявлять закономерности с помощью компьютера; умение применять информационные технологии для моделирования процессов и объектов, выполнения чертежей и эскизов; умение использовать компьютерное тестирование.

Опыт работы с педагогами позволяет выделить некоторые особенности, которые должны быть учтены при разработке и реализации учебных программ вузов, системы повышения квалификации педагогов, связанных с формированием информационной компетентности. Такими особенностями являются: преобладание в учебной нагрузке практических и лабораторных занятий с использованием компьютера и организацией самостоятельной работы педагогов; предварительное изучение в вузе студентами методики преподавания профильных педагогических и методических дисциплин. Учебные дисциплины, связанные с использованием информационных технологий в учебном процессе, должны изучаться на старших курсах; освоение педагогами методики использования информационных технологий на различных этапах урока (организационно-подготовительном, теоретическом, практическом, подведении итогов занятия).

Формирование ИК учителя предполагает: освоение ими знаний и умений из области информатики и информационно-коммуникационных технологий; развитие коммуникативных способностей учителя; умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию, осуществлять рефлексию своей деятельности и ее результатов.

В составе ИК учителя можно выделить четыре составляющие: мотивационную – наличие мотива достижения цели, готовность и интерес к работе, постановка и осознание целей информационной деятельности; когнитивную – наличие знаний, умений и способности применять их в профессиональной деятельности, анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства; операционно-деятельностную – демонстрирует эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение информационных технологий на практике; рефлексивную – обеспечивает готовность к поиску решения возникающих проблем, их творческому преобразованию на основе анализа своей профессиональной деятельности.

Формирование ИК учителя является важной составляющей его профессионализма. Системное, целостное представление об информационной компетентности, выделение ее струк-

туры, обоснование критериев, функций и уровней ее сформированности, позволяет целенаправленно и эффективно организовать учебный процесс в рамках образовательной деятельности, повысить уровень предметно-специальных знаний, принимать эффективные решения в учебной работе, целенаправленно и системно развивать ученика.

Список литературы

1. Белкин А.С. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург.: Издательский отдел Ур-ПУ, 2003
2. Кузьминов Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) // Вестник образования.– 2007.– № 7.– С. 17-24.

В.В. МЕДУШЕВСКИЙ И ЕГО ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Л.Д. Овсяникова, г. Ставрополь

«Исходный антропологический принцип воспитания человека: оно должно быть адекватно его призванию к великому смыслу жизни. Цель и планку воспитания мы не вправе опустить ниже уровня достоинства человека» [3, 2].

Радикальный поворот общеобразовательной школы к гуманизации образования требует изменения характера подготовки учительских кадров, обусловливая, прежде всего, усиление духовно-нравственной направленности профессионально-педагогической подготовки в высшей школе. В.В. Медушевский, рассматривая проблему духовно-нравственного воспитания в современной России, пишет: «Духовно-нравственный кризис, лежащий в сердцевине системного кризиса страны и человечества (угрожающее загрязнение природы и культуры, в частности, её звуко-нравственная нечистота, преступность, наркомания, стремительный прогресс болезней, близящееся исчерпание энергетических ресурсов и пр.), стремительно углубляется. Потому от всех людей во всех сферах культуры и жизни требуются новые нравственные усилия». «...В музыке богатейшие потенции эстетического воспитания общества. Они не востребованы ныне. Умалены по причине духовной сниженности исполнительских и теоретических интерпретаций, что связано с утратой человеком смысла жизни на земле» [3, 6].

Если показателем уровня эстетической воспитанности личности является возвышение её эстетической культуры, следует обратиться к такому понятию, как «духовная культура общества», поскольку эстетическая культура выступает как подсистема по отношению к системе более высокого уровня – духовной культуры общества в целом.

В понятии духовная культура общества необходимо учитывать, что это, прежде всего, взаимосвязь общественной и индивидуальной культуры. А. Швейцер определяет культуру как «совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида как прогрессу прогрессов» [4, 343].

Важную роль в решении проблемы повышения уровня духовно-нравственного потенциала будущего учителя музыки призвано сыграть искусство. «...От гниющей школы может начаться гангрена народа. ...Духовно-нравственные основания жизни в обществе были преданы забвению. ...Духовное начало нравственности должно не только не упускаться из виду, но всячески акцентироваться в сознании».

«Культура являет собой ныне – к счастью, не стопроцентно, но в значительной уже части – род гигантского подлога: под видом исполняемой классики и высокой традиции выказывает

себя психология уже не духовного, а плотского человека. Пошлому исполнению поддакивает бездуховное слушание музыки. Установка слуха музыковедов, исполнителей, композиторов и слушателей лишает музыку её духовной крепости. Забыл, утерять человек знание о том, что истина обретается в лучшем, а искать среднее и посредственное – значит клеветать на бесконечную красоту истины» [3, 1].

Говоря о воспитательных возможностях искусства и роли учителя, В.В. Медушевский пишет: «Искусство запечатлевает в себе дух жизни: высокое искусство – дух окрылённой жизни, низкое – дух жизни пошлой, злобной. Уроки искусства оказываются художеством над художеством: из светлых озарений искусства или из сгустков злобы, из соответствующих комментариев учитель лепит душу учащихся. Такова данная учителю великая мера власти. Но также и ответственности! ...Не подавляя творческой свободы учителя, следует направлять обучение по пути жизни, а не духовной смерти» [1, 268].

Современная школа, решая задачу воспитания конкурентно-способной личности, воспитание нравственного, духовного начала учащихся «как бы подразумевает».

Говоря о повышении культурного уровня современного человека, сегодня следует не забывать, что в древнейший период истории существовала культура, в которой человек и природа, дух и материя были неразрывны.

В XX веке мир в человеческом восприятии распался на множество «картин», фрагментов, составляющих. В круговороте «тотальной дифференциации» оказались природа и человек, духовное и материальное, субъективное и объективное, внешнее и внутреннее, чувственное и рациональное, логическое и интуитивное, естественное и искусственное, живое и неживое.

Сегодня уже в начальной школе педагогический процесс характеризуется преобладанием ориентации на рационально-логические способности познания, в которых доминирующими являются анализ, членение, деление, упрощение, однозначность, объективизм. Методы познания, опирающиеся на синтез и образное мышление, почти не культивируются в школе.

Постоянное обращение к разуму, опора на абстрактно-логическую стратегию мышления и недогрузка эмоционально-образной сферы привели к разрыву между двумя составляющими культуры – культурой интеллектуально-рациональной и культурой эмоционально-гуманитарной.

Между тем, всё более общепринятым становится представление, что только взаимодействие «двух культур» способно обеспечить полноценное восприятие мира человеком.

Неодолимое стремление к познанию мироздания заложено в глубинах человеческого разума. Именно эта особенность человека являлась в течение веков основным стимулом развития фундаментальной науки.

Вторая суть человека – потребность в эмоциональном контакте с окружающим миром. Ощущение своего родства с бесконечной Вселенной, преклонение перед её гармонией и красотой всегда были ничем не заменимым богатством людей. Эта особенность человека привела к возникновению искусства [2, 4].

Медушевский В.В., ставя вопросы: «Каким образом педагогика может помочь расвобождению в душах детей высокого духа искусства? Для чего мы учим детей искусству?», отвечает: «Родители отдают детей учиться музыке в надежде, что она облагородит их. ...Дети умерли для вдохновения, поражены апатией; тупость, мирочувственное уныние – неизбежная расплата за бездуховность. Как учить не желающих учиться? Давно есть ответ. Климент Александрийский (ок.150-215) в сочинении «Педагог» советует: «Детей живых, с горящими глазками, слёту хватающих слово учителя, воспламенённых рвением, – следует учить. А мёртвых, у кого (по Киплингу) – тусклый «взгляд, как у устрицы, вытянутой месяц назад» – в тех нужно прежде влить жизнь» [1, 269].

В современном мире место серьёзной музыки, наполненной нравственностью, несущей духовный заряд многих поколений, далеко не почётное. Но не следует забывать, что высотой и красотой светская музыкальная культура обязана своей религиозной сердцевине. Великий идеал духовно-нравственного совершенства стал внутренним законом светской серьёзной музыки, родившейся из церковной. Невозможно воспитать человека только одной светской половинкой культуры, при игнорировании её духовных оснований. Бездуховное восприятие высокой музыки – «насилие и надругательство над ней». Поп-музыка неодолимо принуждает художника и его жертву занять антидуховную позицию. «Как мощнейшая сила гипноза, основана она на отъятии у человека (с его свободного согласия) свободы воли» [1, 270].

В музыкально-педагогические вузы в последние годы приходит молодёжь не только со слабой исполнительской подготовкой, но и не умеющая чувствовать «душу» серьёзной музыки, чувствовать её интонацию, т.е. язык, на котором говорит музыкальное искусство. За период их обучения в вузе мы должны научить их понимать, что в светской музыке интонация может выступать как удивительнейшее средство познания и общения, сгусток бытия, истории, культуры, что основная тема светской возвышенной музыки – духовно-преображённый человек. И всё это будущий учитель музыки должен уметь донести до учащихся.

Со временем интонация слова и интонация пения разделились. Напевная интонация перешла в инструментальную музыку.

В начале человеческой истории всякое слово и всякая мысль пелись. Об этом свидетельствует мысль всех народов земли. Вот некоторые свидетельства греков. По Аристотелю, законы воспевались, прежде чем были записаны. По мысли Полибия, «лучше не знать науку, чем быть неискусным в благодарственных песнях». Русский автор XVIII века пишет: «История сохранялась песнями». Касаясь значимости интонации в воспитании духовно-нравственного начала, Медушевский В.В. говорит о том, что «...противоположный полюс представлен интонациями кривляющимися, наглыми, грязными, хрипло агрессивными (в рок музыке). Каков диапазон человека на шкале жизни-смерти, света и тьмы, – таков диапазон и его интонационных проявлений. Музыкальная интонация, следовательно, имеет духовно-нравственное измерение» [3, 1].

«...В наше время воинствующей и торжествующей пошлости особенно важно дать людям свободу выбора между духовностью и скотской бездуховностью слуха и всей своей мотивационной системы жизни, дабы не все покорились потребительской хватательно-зоологической интонации жизни в удовольствиях, не все бы умерли духовно, но укрепились бы их души в противостоянии свинцовым мерзостям современности. ...Генеральной идее серьёзной музыке отвечает генеральная её интонация.

«...Причина дешёвизны подделки и драгоценности шедевра – в состоянии духа, который выразился в них. В дешёвом варианте дух спит, душа же поражена апатией, мировоззренческим унынием, вялостью, безволием» [3, 6].

Пришло время вспомнить наши сокровища, вспомнить о великой традиции педагогики в нашей стране, о самоинтерпретации культуры в размышлениях Пушкина, Жуковского, Гоголя, Достоевского и других великих творцов культуры, о глубочайших мыслях и истолкованиях в русской религиозной философии (труды С.Н. Булгакова, Отца Павла Флоренского, И.А. Ильина), о нравственном начале произведений Бородина, Чайковского, Рахманинова, Прокофьева, Шостаковича и др.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М., 2004.
2. Искусство и образование №2 (16). Костогрыз Т.А. Образование – форма интеграции двух культур // Искусство и образование – 2001. – №2. – С. 4-5.

3. Медушевский В.В. Духовно-нравственный анализ музыки. [http:// www. muzlitra. Ru.](http://www.muzlitra.ru) 01.10.2010.

4. Швейцер А. Культура и этика. – М., 1973.

СЕЛЬСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТАВРОПОЛЬЯ: 1960-Е -1970-Е ГОДЫ

Т.С. Овчаренко, г. Ставрополь

Традиционно российская сельская школа являлась составной частью сельского социума. Она никогда не могла развиваться в отрыве от него. Тесная взаимосвязь школы с социально-экономическим и социокультурным развитием села особенно проявилась в советский период отечественной истории. В контексте реализации политики советского государства, направленной на решение задач строительства социализма, сельская школа рассматривалась не только как самое массовое образовательное учреждение, ответственное за воспитание подрастающего поколения, но и как идеологический и социокультурный институт, активно влиявший на социально-политическую и культурную ситуацию на селе. Главным фактором превращения школы в деятельную силу, способную наиболее эффективно воплощать в жизнь партийно-государственные директивы, являлось сельское учительство, поскольку именно оно, наиболее близкое к сельской среде, ощущало свою сопричастность общественным потребностям.

На Ставрополье сельской школе уделялось пристальное внимание со стороны местных органов власти, что было обусловлено не только необходимостью решения задач в области образования, но региональными особенностями. Край исторически был аграрной периферией страны. В советское время он стал своеобразным «опытным полем» при проведении аграрной политики, включая сельскую школу. Это дало свои ощутимые результаты, которые привлекли внимание педагогической общественности других регионов. Однако успехи развития просвещения в Ставропольском крае нельзя ставить только в заслугу партийно-государственных органов. Подобное стало возможным благодаря подвижничеству сотен и тысяч сельских учителей.

Сельские школы Ставрополя пошли на подъем особенно в первые послевоенные десятилетия, что обусловлено рядом факторов.

Во-первых, победа в Великой Отечественной войне. Она вызвала необычайный духовный подъем в обществе. Многочисленные источники подтверждают самоотверженность сельских учителей, которые, находясь в тяжелейших бытовых условиях и крайне бедственном материальном положении, вели учебно-воспитательную работу среди учащихся, организовывали ремонтные работы в школах, занимались просветительской и общественной деятельностью на селе.

Во-вторых, демократические начала послевоенного периода, носителями которых были фронтовики, среди которых немалую долю занимали учителя, придали импульс для проявления ими творчества и инициативы на ниве просвещения.

В-третьих, реформы середины 50-х начала 60-х годов, включая реформу образования 1958 г., при всей их противоречивости, непоследовательности и незавершенности, вывели страну на качественно новый уровень развития. В этот период, по общему признанию, научно-технический прорыв был осуществлен благодаря отечественной школе и ее учительству. Период «оттепели» способствовал развитию педагогического творчества и мастерства в 1960-е – 1970-е гг.

Все выше указанные факторы побуждали сельских педагогов Ставрополя к поиску оптимизации учебно-воспитательного процесса, научной организации труда учителей, разработ-

ке авторских программ и школ обучения и воспитания подрастающих поколений. Особенно ценен опыт организации трудового обучения и воспитания сельских школьников. Именно в Ставропольском крае в середине 1950-х гг. появились первые в стране ученические бригады. Инициаторами их создания, являлись сельские педагоги: Гореславский С.И., Иванов М.Т., Родионов К.А. Учительница Сотниковской школы Гущева О.К. в числе первых в СССР была удостоена звания Герой социалистического труда в 1968 г. одним указом вместе с известным советским педагогом, также сельским учителем, В.А. Сухомлинским [1, 263].

Сельские учителя края представляли собою наиболее организованное и сплоченное профессиональное педагогическое сообщество. Однако объективные потребности развития общества в целом и проблемы, с которыми сталкивалось образование на селе, ставили перед местными властями задачи укрепления сельских общеобразовательных школ высококвалифицированными педагогическими кадрами и создания для них надлежащих условий. В качестве конкретных мер намечалось: усиление идейно-политического воспитания и повышение эффективности подготовки, переподготовки учителей сельских школ; установление строгого соблюдения охраны труда, льгот и преимуществ, предоставленных педагогическим кадрам; создание для них необходимых материальных, жилищно-бытовых условий; улучшение медицинского и санитарно-курортного обслуживания сельских учителей; закрепление их на селе [9, 140, 146; 10, 94-95, 100; 11, 287-288].

Партийно-государственное руководство рассматривало в качестве стержневой линии в работе с сельскими учителями постоянный контроль над их мировоззрением, которое должно было соответствовать коммунистической идеологии. На местные партийные организации возлагалась ответственность за формирование таких качеств учителей, как «идейная убежденность, политическая зрелость, острое классовое чутье», поскольку они выполняли не только свою непосредственную функцию, обучение и воспитание подрастающего поколения, но и проводили разностороннюю идеологическую и культурно-просветительскую работу среди сельского населения. На Ставрополье, как и во всех регионах страны, в рассматриваемый период была создана система политического образования учителей. Содержание политучебы строилось с учетом директивных установок КПСС и важнейшими политическими событиями, а именно состоявшимися съездами и пленумами партии. Как известно, 1960-1970-е гг. были насыщены юбилеями: 50-летие советской власти, 50-летие образования СССР, 100-летие со дня рождения В.И. Ленина и др. Основной целью политического образования являлось повышение идейно-теоретического уровня и общественной активности сельских педагогов. Рассматривая учителей сельских школ как наиболее активных агитаторов и пропагандистов среди жителей села и, особенно среди молодежи, органы власти районов края организовывали семинары с приглашением лекторов-международников, научных работников, преподавателей вузов, встречи с партийными, советскими и хозяйственными руководителями. Педагогические кадры обеспечивались, необходимой и доступной, по тем временам, информацией о внутренней жизни страны и международном положении, материалами об экономическом, социально-политическом и культурном развитии районов, колхозов, совхозов, методической литературой [5, 6].

В результате целенаправленной работы с педагогическими кадрами их общественная активность становилась разнообразнее и содержательнее, именно среди учительства наблюдалась наиболее высокая степень активности из всей сельской интеллигенции [8, 61].

Работа по ориентации учителей на получение высшего педагогического образования как основы для совершенствования профессионального мастерства стала одной из важнейших для краевых органов власти. Они анализировали состояние сельских школ в районах края, выявляя позитивные моменты и недостатки в организации системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, направленной на повышение их образовательного уровня. Так, при рассмотре-

нии краевыми органами власти состояния народного образования в Кочубеевском районе (май 1969 г.) выяснилось, что из 630 учителей, работавших в 5-10-х классах, около 300 не имели высшего педагогического образования. Заочно обучались в педагогических институтах только 68 человек [2]. Подобная ситуация наблюдалась и в других районах края, а поэтому партийные органы и отделы народного образования активизировали работу с учителями, ориентируя их на получение высшего педагогического образования. С этой целью районные отделы народного образования устанавливали связи с педагогическими вузами Ставропольского края, что позволило увеличить прием выпускников педагогических училищ на заочное отделение вузов. В результате проводимых мер удалось поднять образовательный уровень сельских учителей в крае. За период 1966-70 г.г. значительно улучшился их состав. В 1970-71 учебном году 82 процента учителей 4-10 классов имели высшее образование [3]. К середине 1970-х гг. в Ставропольском крае качественный состав сельских учителей улучшился за счет специалистов с высшим, незаконченным высшим и средним педагогическим образованием. Процент учителей 1-3 классов, имевших высшее образование, незаконченное высшее и среднее педагогическое образование составлял в Ставропольском крае 99,7%, а в РСФСР – 97,9%; учителей 4-10 классов с высшим образованием в Ставропольском крае – 91,4, а в РСФСР – 73,5 [12].

Повышением профессиональной квалификации занимались как педагогические вузы края (для руководителей отделов народного образования сельских районов, директоров и завучей школ), так и краевой институт усовершенствования учителей (ИУУ). При этом партийные органы оказывали непосредственное влияние на характер и содержание учебы, усиливая идейно-политическую направленность. В программы курсов и семинаров включался большой объем лекций по проблемам марксистско-ленинской теории, который читался ведущими преподавателями кафедр общественных наук вузов региона. Учебные планы повышения квалификации учителей предусматривали изучение директивных документов КПСС, основополагающих теоретических и методологических вопросов с учетом специфики предмета. Для учителей, преподававших дисциплины естественного цикла, в Ставропольском краевом институте усовершенствования читались лекции по следующей тематике: «Философские проблемы биологии», «Ленинское отношение к природе», «Ленинская теория отражения и современная биология» и другие [7].

Как показывает анализ источников, обновление содержания работы курсов для педагогических кадров сельских школ на базе институтов усовершенствования учителей региона началось не сразу. К началу 70-х гг. оно завершилось уже сложившейся системой, суть которой заключалась в организации дифференцированной учебы, строившейся с учетом специфики работы сельских учителей, и в оказании постоянной методической и практической помощи педагогам непосредственно на местах их работы. В результате проводимых мер с каждым годом поднимался уровень переподготовки педагогических кадров сельских школ. Так, в течение 1971-1972 гг. в Ставропольском крае из всех прошедших переподготовку учителей три четверти составляли сельские [7].

Краевые органы власти поддерживали расширявшиеся деловые связи педагогических вузов и сельских школ региона. Преподаватели многих кафедр оказывали теоретическую, методическую и практическую помощь сельским педагогам. Пятигорский педагогический институт иностранных языков совместно с ИУУ проводил педагогические чтения с учителями иностранных языков школ края, организовал выезды в сельские районы групп ученых, работников кафедр общественных наук для чтения лекций, проведения консультаций, оказания практической помощи учителям. Ставропольский пединститут создал для сельских учителей университет повышения педагогического мастерства [5].

В практику отделов народного образования входили такие формы работы по совершенствованию профессиональной квалификации учителей, как теоретические и научно-практические конфе-

ренции, педагогические чтения, школы передового опыта учителей, педагогического труда, отраслевые семинары по вопросам методики преподавания и другие. Они не стали специфичными только для некоторых сельских районов, а получили широкое распространение повсеместно, так как они отражали позитивный опыт. Главной их целью являлось формирование высококвалифицированных кадров сельских школ. Однако, как показала практика, многие вопросы, связанные с проблемой самообразования сельских учителей в рассматриваемый период не удалось решить.

Одной из мер органов власти Ставропольского края в решении проблемы педагогических кадров на селе являлось пополнение коллективов школ молодыми учителями путем направления значительной части выпускников вузов в сельские районы. На протяжении всего рассматриваемого периода в Ставропольском крае по согласованию с Министерством просвещения РСФСР и отделами народного образования в сельскую местность распределялась основная масса выпускников педагогических институтов и училищ региона. Несмотря на эти меры, в сельских школах не хватало учителей из-за высокой текучести молодых специалистов. Органам власти, отделам народного образования районов предстояло решить задачу по закреплению молодых специалистов.

Педагогическим вузам необходимо было обратить особое внимание на проведение воспитательной работы с выпускниками, едущими в сельские школы. Руководство края, анализируя подготовку педагогических кадров для общеобразовательных школ Ставропольским (апрель 1966г.) и Карачаево-Черкесским (апрель 1967г.) педагогическими институтами, выявило недостатки в организации учебно-воспитательной работы со студентами: факты уклонения выпускников от выезда на работу по месту назначения и самовольного отъезда из сельских школ. Изучив причины сложившейся ситуации, краевые власти внесли предложения по улучшению обеспечения учительскими кадрами сельских школ: резервирование 60-70 процентов мест в педагогических вузах специально для целевой подготовки учителей конкретных сельских районов [4]. Данное предложение, прежде всего, объяснялось тем, что учитывался такой социально-психологический фактор, как закрепление молодых специалистов, направленных на учебу из мест их обучения и проживания родителей. На основе опыта местных органов власти и их предложений по улучшению обеспечения сельских школ квалифицированными кадрами партийно-государственное руководство страны приняло постановление (1972г.) «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». В нем рекомендовалось Министерству просвещения СССР и Советам Министров Союзных республик «устанавливать необходимое число мест в педагогических институтах для внеконкурсного приема молодежи, проживающих в отдаленных сельских районах с последующим направлением ее на работу в эти же районы» [10]. Это повсеместно и широко вошло в практику региональных властей и органов народного образования.

Вопрос эффективности целевого приема выпускников сельских школ в педагогические институты актуален и сейчас. Работа со студентами педагогического института показывает, что и в настоящее время среди выпускников сельских школ, направляемых на учебу, определенная часть из них проявляет нежелание учиться или ориентируется только лишь на получение высшего образования. Практика настоятельно требует целенаправленной работы по ориентации сельских школьников на профессию учителя с той целью, чтобы в педвузы шли по призванию и лучшие выпускники.

Список литературы

1. Всесоюзный съезд учителей. Стеногр. отчет. – М., 1969. – С.263.
2. ГАУ ГАНИСК, Ф.1. Оп.32. Д.35. Л.3.
3. ГАУ ГАНИСК, Ф.1. Оп.35. Д.10. Л.216.
4. ГАУ ГАНИСК, Ф.1. Оп.24. Д.38. Л.3-6, 38; Оп.25. Д.33. Л. 9-10; Д.111. Л.36.

5. ГАУ ГАНИСК, ф.1. Оп.41. Д.204. Л.81; Оп.41. Д.57. Л.31.
6. ГАУ ГАНИСК, ф.1. ОП.43. Д. 174; Д.175; Д.176.
7. ГАУ ГАСК, ф.Р-1901. Оп.1. Д.764. Л.74-75; Д.875. Л.23, 46; Д. 1020. Л.1- 3.
8. Зарецкий Ю.П. Деятельность партийных организаций по повышению общественно-политической активности сельской интеллигенции // Вопросы истории КПСС. – 1980. – №9. – С.61.
9. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». – КПСС в резолюциях ... – Т. 9. – С.140, 146;
10. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 июня 1972г. «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» – Там же. – Т.11. – С.94-95, 100;
11. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 июля 1973 г. «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы» – Там же.– С.287-288.
12. ЦАМП РСФСР, ф.2306. Оп. 76. Д.4778. Л.63-64.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Л.А. Саенко, г. Ставрополь

Вопрос о социальном положении учителей относится к числу далеко не полно исследованных в научной литературе. В фундаментальных исследованиях по истории отечественной школы эти аспекты затрагиваются лишь частично.

Представление об уровне жизни учителя начиная с начала XIX века мы не получаем, так как для этого мало привести цифры размера жалования, надо еще сравнить их с ценами на основные продукты питания, а также сопоставить учительское жалование с зарплатой других категорий работников.

Первая общегосударственная система школьного образования была создана в России в правление императрицы Екатерины II в 80-е годы XVIII в., когда в уездных городах стали открываться малые народные училища, а в губернских – главные народные училища. Содержались они на средства приказов общественного призрения, и размеры этого содержания сильно варьировали. Так, в год по штату Воронежского главного народного училища, директор получал 500 руб., учителя: IV класса – 500 руб., III класса – 475 руб., II класса – 275 руб., I класса – 150 руб., учитель французского языка – 100 руб. Обратим внимание на резкую пятикратную градацию учительского жалования в зависимости от класса и предмета. И это при казенной квартире, дровах и свечах.

Чтобы представить себе, о каких суммах идет речь, приведем цены на некоторые продукты. В данное время ржаная мука стоила не дороже 20 коп. за пуд, пшеничная – 40 коп., баранина – 60 коп., говядина и осетрина – 80 коп., мед – 2 руб.80 коп.

Таким образом, учитель IV класса на свою месячную зарплату мог купить (или-или): 3413 кг ржаной муки, 1706 кг пшеничной муки, 1138 кг баранины, 853 кг говядины или осетрины, 248 кг меда. Цифры говорят сами за себя: даже учитель французского языка, получавший жалование в пять раз меньше, был относительно обеспеченным человеком и на свой заработок мог содержать семью и прислугу.

В середине XIX века (1882г) на учительском съезде в Новгороде был определен минимальный бюджет сельского учителя – 380 руб. Но в среднем уровень жалования учителя народного учителя оставался низким: на 1896 г. Земский учитель получал в среднем 270 руб., учительница – 252 руб., помощ-

ник учителя – 176 руб, помощница учительницы – 169 руб. Наибольшую среднюю зарплату платили земства Таврической губернии (408 руб.), Пермской губернии (367 руб.), Херсонской губернии (345 руб.), а наименьшую – земства Калужской (199 руб.) и Тульской (185 руб.) губерний.

Таким образом учитель начальной школы зарабатывал лишь немного больше рабочего: размер среднего годового заработка рабочих по всей империи на 1890 г. составлял 187 руб.60 коп. Мы видим, что средняя зарплата учителя превосходит среднюю заработную плату индустриального рабочего.

Этого было явно недостаточно, и в 1909 г. Министерство народного просвещения внесло в Государственную думу законопроект «Об улучшении материального положения служащих в средних общеобразовательных мужских учебных заведениях и окружных инспекторов»[1]. Прохождение этого законопроекта затянулось, и только в 1912 г. соответствующий законопроект был принят.

Учителя наук и языков с высшим образованием стали получать оклад в первые пять лет службы 900 руб., размер пятилетней прибавки равнялся 400 руб., так что преподаватель со стажем 20 лет получал 2500 руб.; учителя приготовительных классов и учителя без высшего образования начинали с оклада 750 руб., размер пятилетней прибавки равнялся 200 руб., так что преподаватель с 20-летним стажем получал 1550 руб. Соответственно различались и пенсии.

Таким образом, максимальный размер учительской зарплаты мог теперь быть весьма существенным: учитель с высшим образованием и 20-летним стажем работы, проводивший 6 дополнительных уроков (сверх нормативных 12-ти) и исполнявший должность классного наставника, получал 3550 руб. в год. Для того чтобы адекватно оценить эту цифру, следует заметить, что в том же 1912 году средняя зарплата индустриальных рабочих в империи за год по разным отраслям варьировала от 156 до 400 руб., в среднем – 255 руб. Тогда же, в 1912 году, в Москве гречневая крупа продавалась по 1руб. 40 коп. за пуд, пшено стоило 1 руб. 60 коп., мука ржаная – 1 руб. 44 коп., мука пшеничная – 2 руб. 60 коп., говядина – 5 руб. 85 коп., свинина – 7 руб. 31 коп., масло коровье – 17 руб. 83 коп., масло подсолнечное – 5 руб.05 коп., яйца – 29 руб. 50 коп. за 1000 шт. [2].

Таким образом, заслуженный учитель с зарплатой 295 руб. в месяц, что было в 14 раз больше средней зарплаты рабочего, мог купить (или-или): гречки – 3456 кг, пшена – 3020 кг, муки ржаной – 3356 кг, муки пшеничной – 1858 кг, говядины – 826 кг, свинины – 661 кг, масла коровьего – 291 кг, яиц – 10 тыс. штук.

Даже начинающий учитель без высшего образования, не исполняя должности классного наставника, и не ведя дополнительных уроков, получал за свои 12 уроков в неделю зарплату в 3 раза выше, чем среднестатистический рабочий, и на эту месячную зарплату можно было купить 175 кг говядины. Очевидно, что государство обеспечивало учительскому корпусу вполне достойный уровень жизни. Напомним, что дореволюционный российский учитель не был знаком с таким понятием, как квартплата. Плата за жилье, свет – отсутствовали.

Это конечно не все цифры, но они дают представление о социальном положении учителей в дореволюционной России. В целом можно сказать, что это достаточно стойкое, уверенное социальное положение, особенно по сравнению с позднейшими периодами истории российского учительства, тем более с современными реалиями.

Настоящее учительство очень трудно характеризовать с точки зрения социальной защищенности. Количество грантов и множество грамот и благодарностей никак не способствовало тому, чтобы учитель стал уважаемой фигурой в обществе. Если в развитых странах профессия учителя входит в первую десятку престижных профессий, то у нас ее место занимает профессия чиновника. По данным социологических исследований, лишь пятая часть россиян относит профессию учителя к категории престижных и привлекательных. Из-за этого уже бо-

лее десяти лет только чиновники не видят оттока педагогических кадров в другие сферы. Не более трети выпускников педагогических вузов сегодня идут работать в систему образования.

По словам чиновников, средняя заработная плата работников бюджетной сферы на 1 октября 2009 г. составила 25 тысяч 311 рублей. Однако средняя зарплата учителей в 2009 году была 11,5 тыс. рублей, и только в регионах, где началась реализация комплексного проекта модернизации образования – 17,4 тыс. рублей. На деле, часто эта средняя зарплата распределяется крайне несправедливо между администрациями школ и непосредственно учителями, получающими даже и в регионах, где проводится комплексный проект модернизации образования значительно меньшую заработную плату.

Новая система оплаты труда, поставив учителя полностью в зависимость от мнения директора, а директора – от местной администрации, пагубно отразилась и на зарплате педагогов и на микроклимате внутри школьного коллектива, способствуя раздору и укреплению авторитаризма в школах, ущемлению демократических принципов. Бесправный, нищий учитель неспособен воспитать свободно мыслящего человека для демократического общества. Очень велика разница в оплате учителей в регионах – 30 тыс. рублей в Москве и 7 тыс. рублей в Северо-Кавказском Федеральном округе.

Не сложно посчитать, что на зарплату в 7 тыс. руб. современный учитель, проживающий в нашем регионе, может купить (или-или): говядина – 31 кг, свинина – 35 кг, сахар – 205 кг, осетрина – 18 кг, масло – 42 кг. А также не забыть заплатить за квартиру или домостроение.

Развитие страны находится в прямой зависимости от уровня образования будущих граждан России. Если мы хотим победить коррупцию, пьянство, наркоманию и другие социальные пороки, повысить продолжительность жизни людей, увеличить социальную активность наших граждан, то мы должны, прежде всего, серьезно задуматься о социальном положении тех, нам растит молодую смену.

И здесь невозможно переоценить роль учителя в широком смысле этого слова. Решить задачу повышения интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества призваны педагоги. Невозможно отрицать необходимость осознания значимости этой профессии для нашего общества и государства.

Список литературы

1. РГИА. Дело департамента народного просвещения № 24152 от 7 октября 1909 г. – С. 3.
2. Шипилов, А.В. Зарплата российского профессора в прошлом, настоящем и ...будущем / А.В. Шипилов. – М.: AlmaMater, 2003. № 4.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УЧАСТИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОВЕТЕ НЕТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ

Н.П. Саламатина, г. Ставрополь

Управление современной российской школой осуществляется на основе сочетания единоначалия с коллегиальностью. Педагогический совет является постоянно действующим, руководящим органом в образовательном учреждении для рассмотрения основополагающих вопросов образовательного процесса. Педагогический совет – это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования [2, 458]. Педсовет – коллегиальный орган, имеющий право ставить и решать вопросы организации и управления образовательным процессом. Педсовет – консилиум педагогов-профессионалов по вопросам орга-

низации образовательного процесса в школе. Педсовет рассматривается как «орган коллективного коллегиального управления школой, позволяющий совместно решать организационные вопросы и педагогические задачи, возникающие в повседневной жизни школы» [4, 5].

В зависимости от формы педсовета Г.К. Селевко выделяет три группы: традиционные (авторитарные, догматические); современные интенсифицированные (модернизированные, модифицированные), представляющие улучшение традиционных педсоветов; нетрадиционные (альтернативные). К нетрадиционным педсоветам Г.К. Селевко относит деловую игру, педсовет в форме КТД, круглый стол, диспут (дискуссию), конференцию, педагогический консилиум, творческий отчет, презентацию, конкурс, аукцион, фестиваль [3, 20-21].

Традиционные педсоветы, по мнению Г.К. Селевко, характеризуются применением словесных (вербальных) методов, традиционным характером содержания, авторитарным стилем общения администрации с учителями. Исследование Л.Д. Киселевой показало, что чаще всего в школьной практике проводятся педсоветы *традиционной формы*: педсовет на основе доклада, где к основному выступающему присоединяются содокладчики, идет активное обсуждение и выносятся решения. По мнению Л.Д. Киселевой, доклад с содокладами как традиционная доминирующая форма педсовета сложилась тогда, когда жизнь школы планировалась «сверху», работа педсовета осуществлялась в достаточно жестких условиях [1, 81]. Основное деление на традиционные и нетрадиционные формы педсовета Л.Д. Киселева видит в наличии (отсутствии) докладчика и содокладчиков. Различие традиционных и нетрадиционных форм педсоветов она связывает не с содержательной частью (цель педсовета не меняется), а с организацией, внешним оформлением работы педколлектива [1, 78].

Преимущество нетрадиционных форм педсовета по сравнению с традиционными определяется тем, что на педсовете нетрадиционной формы происходит формирование и совершенствование знаний, умений и навыков членов педколлектива; взаимодействие участников, сплочение коллектива в процессе общения; совершенствование мастерства, профессионализма учителей; создание благоприятного психологического климата в коллективе; совершенствование работы педсовета, достижение стоящих перед ним задач. При выборе формы педсовета предпочтение должно отдаваться нетрадиционным формам, поскольку они повышают практическую направленность решения той или иной проблемы в процессе моделирования, организационно-деятельностных игр, заранее наработанных проектов и т.п.; способствуют развитию инициативы, творчества педагогов, т.к. предусматривают участие всех членов коллектива в заседании, учет их мнения по обсуждаемым вопросам; такие педсоветы требуют знания всесторонней информации об образовательном процессе, умений и навыков коллективной деятельности.

Для эффективности использования нетрадиционных форм педсовета необходимо в процессе обучения студентов – будущих учителей целенаправленно формировать готовность к подготовке и проведению педсоветов нетрадиционных форм. Критериями оценки готовности педагогов к подготовке и проведению педсовета нетрадиционной формы нами определены следующие: знание видов деятельности педсовета; задач, решаемых педсоветом; функций педсовета; видов педсоветов; форм педсовета и групп педсоветов по форме; знание теоретических основ педсовета как составной части внутришкольного управления; педсовета как педагогической технологии; знание технологических схем педсоветов нетрадиционных форм; наличие опыта участия в подготовке педсовета; опыта участия в педсовете нетрадиционной формы; мнение о тематике педсовета; об участии в подготовке педсовета; о значении места и времени проведения заседания педсовета; о целесообразности соблюдения регламента педсовета; обобщающего комментария председателя педсовета; осуществления контроля за выполнением принятых педсоветом решений; участия родителей учащихся в работе педсовета

и неформального общения участников педсовета после заседания; сформированность умений осуществлять подготовку и проведение педсовета нетрадиционных форм.

Использование нетрадиционных форм педсовета приводит к улучшению психологического состояния и поведения учителей, повышает их удовлетворенность деятельностью педсовета при условии сформированности готовности учителей к подготовке и проведению педсоветов нетрадиционных форм, т.е. у учителей должны быть сформированы знания теоретико-методологических основ деятельности педсовета, знания нетрадиционных форм педсовета, теоретических основ организации и проведения педсовета нетрадиционной формы, сформированы умения осуществлять подготовку и проведение педсовета нетрадиционной формы.

Список литературы

1. Киселева Л.Д. Педагогический совет как жанровая разновидность публичного профессионального полилога / Дисс. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004.
2. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000.
3. Селевко Г.К. Технологии педагогических советов / Школьные технологии. – 1998. – №3 (II часть).
4. Советова Е.В. Педсовет: практическое руководство для директора школы / Е.В.Советова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Г.В. Сейфулина, г. Ставрополь

В современных условиях на первое место выступает проблема социальной ценности человека, а здоровье является одним из важнейших объективных условий эффективной профессиональной деятельности [4].

Проблема сохранения здоровья менеджеров особенно актуально звучала в психолого-акмеологических исследованиях, проводившихся в последнее время, (А.А. Деркач, А.С. Гусева, В.Г. Зазыкин, О.И. Жданов, М.Ф. Секач, и др.), где было выявлено, что установки на здоровый образ жизни руководителей расходятся с реальными действиями, с реальным отношением к здоровью. Подобное положение дел требует детального изучения различных аспектов проблемы адекватного отношения к здоровью, определение моделей отношения к здоровью, основных механизмов, блокирующих реализацию адекватного отношения к здоровью и разработки алгоритма и технологий сохранения, развития и укрепления здоровья отдельного человека и общества в целом [1, 6].

Сейчас накопилось большое количество научных разработок о человеке, его биологической, психологической, социальной сущности, однако разрозненность таких исследований не позволяет создавать комплексные системы донозологической диагностики, прогноза, профилактики и управления состоянием организма, направленным на повышение психической устойчивости, чтобы сохранить свою целостность и укрепить здоровье.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья социальных групп (в том числе и профессиональных) в настоящее время требует особого внимания специалистов различных сфер: медицинской, социальной, педагогической и психологической.

В последние годы разрабатывается проблема сохранения профессионального здоровья, уделяется большое внимание методам коррекции психофизических отклонений, резервам повышения резистентности организма и устойчивости психики, нервной системы, активизации защитных механизмов организма, повышению работоспособности.

Развитие концепции профессионального здоровья в отечественной науке связано, прежде всего, с психологическим обеспечением профессиональной деятельности лиц опасных профессий. Концепция профессионального здоровья отражает меры приемлемого риска человеческого фактора как потенциала работоспособности здорового человека, составной части его профессиональной надежности; акцентирована на обеспечение безопасности профессиональной деятельности, высокого уровня физического и психического здоровья, профессионального долголетия.

Здоровье сохраняет в любом виде трудовой деятельности профессионально высокий уровень, оно определяет стабильность достигнутых результатов путем выработки психологических установок на поддержание здоровья. В условиях труда и обучения здоровье становится не только состоянием организма, но и субъективной самооценностью для работающего человека [2, 5].

Все это обостряет актуальность проблемы повышения эффективности, целенаправленности и научной обоснованности мер по поддержанию профессионального здоровья.

Изучение вопроса поддержания здоровья проводилось с помощью опросников по здоровому поведению, позволяющих выявить соответствие поведения человека гигиеническим требованиям здорового образа жизни. Для изучения уровня невротизации использовались: многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В); методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Анкетирование руководителей образовательных учреждений (первого и второго уровня) Ставропольского края, которым было охвачено 302 человека со стажем управленческой деятельности от года до 20 лет, позволило выявить, что наибольшие затруднения вызывают: валеологический анализ используемых учебных программ – у 70% респондентов; планирование учебно-воспитательной работы с соблюдением санитарно-гигиенических требований – у 58%; знание критериев и способов обеспечения эффективности здоровьесберегающей деятельности педагога – у 42%; умение разработать конкретную модель здоровьесберегающего образовательного процесса – у 38%; умение удерживать рефлексивную позицию и вносить коррективы в проект – 38%. Данные затруднения руководители образовательных учреждений связывают: с недостатком знаний и умений в сфере проектирования здоровьесохранной деятельности (39%); недостаточной научно-методической помощи (48%); недостатком времени и сил (28%); отсутствием методической литературы (24%); с перегрузкой учебного плана (14%).

Проведенный многофакторный личностный опросник FPI выявил, что 43% руководителей образовательных учреждений имеют высокую оценку по шкале «невротичность». Главные особенности лиц с выявленным симптомом – высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью. Это особенности роднят их с лицами со слабым типом нервной системы. Кроме того, 57% директоров выявили высокие оценки по шкале «экстраверсия-интроверсия», характерные для лиц активных, стремящихся к общественному признанию, лидерству, берущих на себя главенствующие роли во взаимоотношениях с окружающими. Эти лица обладают большой социальной ловкостью, умело оценивают взаимоотношения в коллективе, придают большое значение социальному успеху.

Среди менеджеров обнаружен симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» (методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко) (94%), проявляющийся на уровне физического и психического самочувствия (бессонница, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний).

Руководитель образовательного учреждения является тем специалистом, который определяет мотивацию педагогического коллектива для реализации здоровьесберегающей деятельности [3].

Успешная реализация профессиональных функций предполагает выраженность у менеджера соответствующих личных качеств. Он должен уметь мыслить стратегически, владеть навыка-

ми интуитивного мышления, принимая быстрые и правильные решения в условиях неполной информации. Добиться этого невозможно, не имея широкого кругозора, прочных профессиональных знаний. Менеджер не может рассчитывать на успех в своей профессиональной деятельности, если ему не присуща уверенность в себе, т. е. обоснованная вера в свои способности выполнить стоящие перед ним задачи. Уверенный в себе менеджер опирается на самоконтроль и критически относится к своей личности, беспристрастно оценивая свои возможности и поведение, выявляет собственные недостатки и ошибки, анализирует их причины и принимает меры к их устранению. Не умеющий владеть собой человек характеризуется неуравновешенностью, вспыльчивостью, возбудимостью, склонностью к совершению импульсивных поступков. Поэтому трудно переоценить значение самообладания, стрессоустойчивости для менеджера.

Длительное переживание стрессовых состояний или интенсивное воздействие стресс-факторов профессиональной среды могут привести к серьезным эмоциональным и соматическим нарушениям: психосоматическим заболеваниям, десоциализации, разным видам профессиональных и личностных деформаций. В связи с этим остро встает вопрос о своевременной профилактике и коррекции стресса, которая, в первую очередь, должна основываться на полноценной диагностике ранних проявлений стресса, а также на выявлении индивидуальной предрасположенности руководителя к развитию стресса и использованию различных стратегий реагирования стрессовых ситуаций [5].

Таким образом, стрессоустойчивость менеджера является одним из определяющих факторов в обеспечении его здоровья.

Здоровье как интегральный показатель качества жизни людей, обусловленный всей средой их обитания, всей совокупностью общественных отношений, представляет собой социально-политический и социально-экономический, а не только медико-биологический феномен. Но энергичный руководитель может и должен эффективно участвовать в решении задач сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья своих подчиненных.

Список литературы

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: автореф. ... дис. к.псих.наук. – Москва, 2002.
2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004.
3. Василенко А.О. Психологические условия поддержки психического здоровья старшеклассников в образовательном процессе вуза: автореф. ... дис. канд.псих.наук. – Ставрополь, 2007.
4. Комплексная оценка воздействия различных факторов на здоровье населения: учебно-методическое пособие / сост. К.Р. Алмаев, В.Н. Муравьева, И.Н. Ветров и др. – Ставрополь, 2008.
5. Коновальчук А. Н. Курс «Психология профессионального стресса» в системе профессионального образования / А. Н. Коновальчук // Научное педагогическое наследие А. П. Беляевой в системе профессионального и инженерно-педагогического образования в России: Материалы II Всерос. науч.-метод. конф., 30 сентяб. 2008 г. / Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Н. Новгород, 2008. – Т. 1. – С. 124-129.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Е.С. Толстокозов, г. Ставрополь

Теория и методика школьного музыкального образования в последнее время пополнилась огромным числом интересных альтернативных и авторских программ (Н. Терентьевой, Л. Куп-

рияновой, И. Коншиной, М. Красильниковой, Е. Критской, Г. Сергеевой, Л. Школяр и др.), вышли в свет учебники и учебные пособия для студентов музыкально-педагогических факультетов; проводятся различные конкурсы и фестивали, не смолкают споры между сторонниками традиционного музыкального образования и приверженцами педагогики искусства. Нет такого музыкального факультета в нашей стране, который не внес что-то свое новое и интересное в систему подготовки учителя музыки, отвечающую требованиям и веяниям нашего времени. Но состояние преподавания музыки в школе все еще не удовлетворяет ни педагогическую общественность, ни родителей, ни самих учителей, ни школьников.

Решающее значение в улучшении положения в деле массового музыкального образования, на наш взгляд, имеют не только и не столько разного рода программы или «новые подходы» в музыкальном образовании, сколько личность самого учителя, его готовность к профессиональной деятельности.

Приоритетными профессиональными качествами учителя музыки Э. Абдуллин и Е. Николаева называют музыкальность, любовь к детям и эмпатийность, профессиональное мышление и самосознание, артистизм, креативность, личностную профессиональную позицию.

Профессиональный и личностный багаж учителя музыки, его духовный, культурный, нравственно-эстетический облик складывается из комплекса психолого-педагогических и специальных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления музыкально-педагогической деятельности.

Проблема музыкально-творческой деятельности детей освещалась в работах Л.С. Выготского, Б.В. Асафьева, Л.Я. Брюсовой, П.Л. Гродзенской, Б.Л. Яворского и др. Вопросы развития музыкально-эстетической культуры учителя через разнообразные виды музыкальной деятельности отражены в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалевского, Л.В. Школяр и др.

Основными видами музыкально-художественной деятельности учащихся на уроках музыки являются: информационный, практический, творческий, а, следовательно, на такую работу с детьми должны быть направлены усилия педагогов высшей школы, готовящих будущих учителей музыки.

С этих позиций рассмотрим возможности предметов «Хоровое дирижирование» и «Хоровой класс». Дирижерская деятельность сродни деятельности педагогической и воспитательной, поскольку проявляется в эмоционально-коммуникативной сфере в стадии общения, взаимодействия, важнейшей движущей силе творчества дирижера, педагога, режиссера. Существующая общность между дирижерским, режиссерским и педагогическим процессами заключается в целях и содержании их профессиональной деятельности.

Современная педагогическая наука выделяет в качестве основных педагогических способностей конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, организаторские способности. Все перечисленные качества подразумевают наличие суггестивных (от латинского *suggestio* – внушение) и адаптивных (от латинского *adaptatio* – приспособление) качеств личности, которые в процессе коммуникации во многом определяют степень проявления других качеств. Процесс управления коллективом невозможен без коммуникации, без общения, способы которого весьма разнообразны. В современной психолого-педагогической науке педагогическое общение определяется как взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности.

Общаясь с хором, дирижер пользуется исполнительским показом, речью и неречевыми средствами общения (облик, жесты, мимика, интонация). Используя в своей работе речь, дирижер осуществляет информационную, выразительную, волеизъявительную сторону общения [3, 18].

Здесь, прежде всего, нужно помнить о том, что психологической природе восприятия соответствует речь ясная, краткая, образная, эмоциональная. Многословие дирижера, как правило, вызывает негативную реакцию хора, особенно если слова не подкрепляются убедительными показами или произносятся в раздражительном тоне. Верно найденный тон общения – половина успеха в достижении контакта с аудиторией. Для активизации интереса и развития коммуникативных связей большое значение имеет образность речи, ее интонация (тон речи, ее ритмико-мелодическая характеристика, чередование повышений и понижений голоса).

В свое время Д. Б. Кабалевский говорил о неделимом сплаве музыки и слова, о неделимости мыслей и чувств, ума и сердца народа, создававшего народные песни. Интонационная общность этих двух видов искусства рождается мыслями и чувствами человека и служит для общения людей друг с другом. Поэтому можно говорить о том, что на уроках музыки интонационная выразительность речи учителя способна совершенствовать пение детей, активизировать их певческую деятельность. Здесь имеется в виду поэтическая, образная речь, которая не только сообщает что-то, но воздействует на чувства человека своей образностью.

Такие средства художественной речи учителя, как метафора, олицетворение, слова-символы, гипербола помогут в работе не только над художественным образом, но и в овладении вокально-хоровыми навыками.

В специальной литературе не раз упоминалась сказка Е. Пермяка «На все цвета радуги» для знакомства и овладения тембрами человеческого голоса, о его возможностях говорит и повесть И. Тургенева «Певцы». Множество примеров словесного описания впечатлений от пения, музыки можно найти на страницах книг К. Паустовского, Д. Гранина, поэтов серебряного века и многих других писателей и поэтов. Накопление таких примеров должно осуществляться в классе хорового дирижирования уже с первого курса.

Музыкально-исполнительские знания, умения и навыки учителя музыки помимо владения инструментом и голосом пополнились в настоящее время музыкально-пластическим музицированием. Данный вид деятельности все чаще встречается на уроках музыки, дополняя и обновляя арсенал имеющихся методов интонационного постижения музыкального произведения, а также сценической интерпретацией музыкальных произведений, которая дает учащимся возможность многообразного проявления своих творческих способностей.

Занятия хоровым дирижированием на факультете искусств должны готовить студентов к такой работе со школьниками. Для этого необходимо, чтобы студенты, обращаясь к школьной песне, видели в ней источник художественного развития детей, могли передать в дирижерском жесте пластическое выражение художественного образа, мелодической интонации, чтобы разучиваемая песня, даже при отсутствии нотной записи, стала для детей «видимой», а главное, понятной и близкой без теоретических объяснений. Подобная работа со студентами помогает им осмысленнее использовать свой дирижерский аппарат, почувствовать богатые возможности воплощения в жесте замысла авторов музыкального произведения, облегчает процесс технического освоения дирижирования, будит творческую фантазию, воображение, мышление.

Дирижер говорит на языке жестов, В своей знаменитой книге «Маски и душа» Ф. И. Шаляпин писал: «Жест есть не движение тела, а движение души, возникающий независимо от слова, выражающий ваше чувствование параллельно слову». И далее: «... жестом при слове можно рисовать целые картины».

Большинство видных дирижеров сходятся на том, что жест в своем внешнем проявлении является результатом личного отношения к произведению. Для нас особенно важно мнение И. Хабарова: «Если же внимание руководителя преимущественно направлено на формирование движений, то именно они, вольно или невольно, становятся доминирующим центром его деятельнос-

ти. В результате техническая сторона незаметно превращается в самоцель... Так утрачивается ни более, ни менее, как верное чувство неопределенности художественного процесса» [1, 32].

Таким образом, задачи преподавания дирижирования переплетаются с задачами вокально-хоровой работы с детьми в общеобразовательной школе. Теперь можно говорить о том, что любой учебный материал для учащегося школьника и для студента должен быть направлен на его художественно-образное постижение. К этому призывала Л. Горюнова в статье «Пение как состояние души»: «... необходимо идти не от теоретической закономерности тяготения интервалов, звукорядов, аккордов, а от того настроения, образно-содержательного «заряда», который несет в себе данный интервал или интонация в музыкальном высказывании композитора». Важно помнить, что «любой момент хорового исполнения должен проявлять себя как художественное явление, как образ. А так называемая работа над технической стороной должна выступать как рождение вариантов разного видения художественного образа» [2, 48].

Неречевые средства общения (жест, мимика, интонация, манера держаться) – немалый вклад в установлении контакта с хором. Мимика дирижера выполняет особую функцию – служит индикатором эмоциональных проявлений, тонким регулятивным «инструментом» общения. Нередко на хоровой репетиции взгляд учителя действует гораздо сильнее, чем беседа.

В арсенале технологических решений преподавания искусства в школе существуют методы, направленные на активизацию восприятия художественного образа музыкального произведения. Это методы эмоциональной и художественно-педагогической драматургии (Э Абдуллин, Л. Предтеченская). Между тем существующая практика показала, что студенты и начинающие педагоги не готовы к такой деятельности, не владеют умениями и навыками сценариста, режиссера, постановщика, необходимыми для создания урока, близкого по своим художественным качествам к уроку музыки как уроку искусства, раскрывая музыку как «некое явление в мире». Причина этого видится в отсутствии четкой ориентации будущего учителя музыки на использование существующих интеграционных методов в курсе специальных дисциплин, в направленности учебных предметов на формирование готовности к интегративной художественно-педагогической деятельности, которая, помимо повышения эффективности обучения, способствует становлению всесторонне развитой личности самого педагога, обеспечивает широту его жизненного и профессионального кругозора.

Список литературы

1. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. – СПб, 1993.
2. Горюнова Л. В. Пение как состояние души// Искусство в школе. – 1994. – №1.
4. Живов В. Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ

Ю.М. Умрихина, г. Ставрополь

Главным признаком кризиса переломных исторических моментов всегда являлось усиление бездуховности, разрушение нравственных ориентиров, распад духовных ценностей. В современном российском обществе отмечается существенное изменение функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, молодежных общественных объединений, а также социокультурной жизни молодежи в целом.

Стремительное развитие средств коммуникации и введение конституционного запрета на цензуру резко расширили и преобразили информационное поле и, следовательно, воспита-

тельное пространство. Материалы, распространяемые через прессу, телевидение, радио, интернет, нередко представляют собой поток информации, противоречащей нравственным ценностям, пропагандирующей бездумный и праздный образ жизни, а низкая материальная обеспеченность семей заметно сокращает доступность культурных центров, театров, музеев. Снижение культурно-образовательного уровня населения продолжается, и молодежь, вращаясь в атмосфере бездуховности, все больше отчуждается от моральных и культурных ценностей.

В программе развития воспитания в системе образования России отмечается особое значение «формирования ценностных мировоззренческих оснований воспитания, нового воспитательного потенциала». Она ориентирует целенаправленную педагогическую деятельность на «создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей». В этих условиях довольно серьезные требования предъявляются к воспитанию подрастающих поколений, к их духовному становлению.

В настоящее время музыкальные и музыкально-педагогические факультеты и отделения высших учебных заведений призваны возрождать духовную культуру общества через собственную педагогическую, научную и концертную деятельность. Педагога, осуществляющего совокупность перечисленных видов деятельности в музыкально-педагогическом вузе, можно назвать «локомотивом», движущим молодое поколение в сторону духовного и культурного совершенствования. Высказывания немецкого педагога Адольфа Дистервега о том, что «самым важным явлением, самым поучительным примером является сам учитель... Он – олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания», в полной мере раскрывают роль педагога в процессе личностного развития молодежи, в формировании ее духовного мира.

Не будет преувеличением сказать, что педагог-музыкант является посредником между миром музыкального искусства во всем многообразии его проявлений и художественно-эстетическим сознанием учащихся. Практика обучения на музыкально-педагогических факультетах знает два основных метода работы: *показ и пояснение*. «Занятия музыкой, – по словам Д.Д. Благого, – это целый комплекс средств воздействия на учащегося». Однако, по его мнению, главным средством воздействия на учащегося с целью глубокого и всестороннего постижения исполняемого им произведения является *слово* [2, 25]. Близок этому мнению и Г.Г. Нейгауз, который полагал, что педагог-музыкант «должен быть, прежде всего, учителем, т.е. разъяснителем и толкователем музыки» [1, 196]. Именно метод словесного воздействия может стать максимально эффективным не только в музыкально-исполнительском развитии учащегося, но и в духовно-нравственном развитии, в формировании его интеллекта, в обогащении его художественно-мыслительного потенциала, в развитии эстетической культуры в целом, т.к. приобщение к культурному наследию, духовным и национальным ценностям общества происходит, прежде всего, через язык, через языковую культуру его носителя – педагога-музыканта.

Что несет с собой слово педагога? Известно, что оно – один из главных, неиссякающих источников информации об окружающей действительности. Словесный метод в обучении открывает возможность широкой передачи знаний от одного лица к другому. Посредством слова, этого «сигнала сигналов» (И.П. Павлов), педагог может интенсифицировать мышление, сформировать в недрах этого мышления необходимые системы теоретических отвлечений и абстракций. Именно через слово педагог-музыкант прямо апеллирует к мысли учащегося, его профессиональному сознанию, стимулирует теоретическое осмысление им музыкальных явлений. Но каковы условия, раскрывающие богатейшие потенциальные ресурсы слова в музыкальной педагогике? И, главное, какова роль языковой культуры, мастерства владения словом, духовного мира самого педагога-музыканта?

Многие ученые (С. Пинкер, А. Вежбицка, Ж. Вандирес, В.А. Мальнова) говорят о языке как источнике, через который реализуется процесс формирования личности человека. В целом, педагог,

поднимая культуру языка, возвышает общую культуру поведения, а значит и жизненный уровень учащихся. Обстоятельства современной жизни требуют, чтобы специалист любой области говорил правильно, выразительно, доступно. Владение языком, умение вести гармоничный диалог – важнейшие составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. Языковая культура – это не только непременная составляющая хорошо профессионально подготовленных деловых людей, но и показатель культуры мышления, а также общей культуры. Т.Г. Винокур, известный лингвист, определила речевое поведение как «визитную карточку человека в обществе». По нашему мнению, модель речевого поведения как важной составляющей личностного развития учащихся может складываться в процессе индивидуальных занятий с педагогом-музыкантом.

Отметим, что отличительной особенностью отечественной музыкальной педагогики является тот факт, что педагог по индивидуальным исполнительским дисциплинам обычно играет большую роль в жизни учащегося. Авторитет педагога нередко является для учащегося чуть ли не высшим по статусу. При этом авторитет педагога часто распространяется не только на вопросы, связанные с изучаемой дисциплиной, но и выходит за ее пределы, приобретая своего рода «универсальное значение». Не вызывает сомнений тот факт, что оказывать влияние на формирование личности учащегося имеет право только педагог с высоким уровнем языковой культуры, с большой общей культурой, знаниями, с личными положительными качествами, подкрепляемыми всеми его поступками. Еще К.Д. Ушинский писал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни убеждениями, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [3, 13].

Современному педагогу следует помнить, что его мировоззрение, его поведение, его жизнь, а, главное, каждое произнесенное слово, так или иначе, влияют на формирование личности учащихся, т.е. языковая культура педагога как одна из составляющих его общей культуры оказывает влияние на формирование языковой и общей культуры учащихся. Хотелось бы отметить, что как бы ни развивались технические средства обучения, язык педагога остается главным инструментом воздействия на эмоционально-ценностную сферу сознания учащегося, инструментом его личностного развития. Но для этого педагог должен обладать глубокой и обширной языковой культурой.

Список литературы

1. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. – М., 1990.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1958.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. I. – М., 1952.

О СУЩНОСТИ И ОСНОВАНИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Е.Н. Францева, г. Ставрополь

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение педагогов в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в образовательном пространстве определенной инновационной среды. Педагог, способный и готовый к осуществлению инновационной деятельности, может состояться тогда, когда он осознает себя как профессионал, имеет установку на творческое восприятие имеющегося инновационного опыта и его необходимое преобразование.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходи-

мость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности педагогов, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания образовательного процесса педагог был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [3].

В настоящее время особое внимание обращено на представление инновационной культуры как высшего проявления общекультурных, профессиональных и личностных качеств педагога. Это связано с тем, что культура, специфика профессии и личность – три главных источника информации, идей и вдохновения, дающих возможность и определяющих необходимость изобретать, экспериментировать, применять новое, полезное, эффективное.

Как отмечают Афанасьева Е.Д., Борисова Л.Г. [1; 2], прежде всего, инновационную культуру следовало бы представить как явление профессиональное, поскольку именно профессионалы, в какой бы отрасли они ни действовали, вносят новое в различные сферы общественной жизни – сферы труда, быта, отдыха, познания и общения. Однако исходной базой инновационной культуры являются общекультурные (социокультурные) качества личности: духовность, гражданственность и эрудиция, поскольку все они пронизывают содержание образовательного процесса, составляют его атмосферу и должны постепенно становиться свойствами учащихся. Профессиональными качествами, которые способствуют внесению в образовательный процесс новшеств высокого уровня эффективности, несомненно, являются: знание предмета, технологическая культура и психологическая культура.

Психологическая культура важнейший компонент инновационной культуры педагога, который включает в себя определенные качества личности: отношение к детям как развивающимся субъектам, культура человеческого взаимодействия, отношение к себе как развивающемуся субъекту; а также, инновационное поведение – максимальное развитие своей индивидуальности и самоактуализация. Развитие общества требует от педагога инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

В развитии инновационной культуры педагогов тормозящим фактором зачастую становится антиинновационный барьер – понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями педагога, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. В связи с этим, в основу построения концепции подготовки педагога к инновационной деятельности, должны быть положены – системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности педагога, способствующие преодолению внутриличностных барьеров, формирующие у него инновационную культуру.

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной культуры педагога. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития образования, выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий инновационной подготовки педагога.

Список литературы

1. Афанасьева Е.Д., Борисова Л.Г. Инновационная культура педагогов// Гуманитарное образование в школе: теория и практика. – 2010.– №5
2. Афанасьева Е.Д. Программа социологического исследования качества начального образования // Управление развитием образования. – 2003.– №1
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ЗАЛОГ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Т.В. Шаповалова, г. Ставрополь

Современный этап развития человеческого общества характеризуется возросшим значением информационных и коммуникационных технологий, увеличением объемов информации, появлением высоких технологий, что является определяющим фактором развития экономики, политики, науки, образования.

На этой стадии наша страна стоит перед необходимостью решать задачи модернизации общества в целом. И успех в решении этих вопросов зависит от того, сумеет ли школа выйти на уровень требований современности. Ведь школа – не просто учреждение, где получают знания. Это место, где закладывается фундамент будущего нации, важнейший фактор конкурентоспособности страны [3, 3].

Именно на это нацелена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым в январе 2010 года. Она указывает нам на то, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, устанавливает перед школой ряд задач, где одной из главных, является воспитание человека готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, сообщает, что новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития, где должно быть обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем [5, 63].

А значит, возрастают требования к учителю. Современный педагог – это педагог-новатор, обладающий высокой культурой, глубокой нравственностью, сформированной системой ценностей и убеждений, гражданской позицией, заинтересованностью в развитии творческого и личностного потенциала учащихся, обладающий способностью к самосовершенствованию [2, 18]. Учителю уже мало, просто передавать ученикам определенную сумму знаний, ему надо учить своих воспитанников мыслить самостоятельно, анализировать потоки информации, вырабатывать инновационные решения. Поэтому современный педагог сам должен постоянно находиться на передовых позициях, быть примером инновационных подходов.

Информационная компетентность учителя формируется на этапах изучения компьютера, применения информационных технологий в качестве средства обучения в процессе профессиональ-

ной деятельности и рассматривается как одна из граней профессиональной зрелости. Кроме того, информационная компетентность является составной частью технологической культуры учителя, служит связующим звеном общепедагогических и специальных знаний и умений.

Основными элементами процесса формирования информационной компетентности, по мнению П.В. Беспалова [4, 176], являются: умение применять информационные технологии для демонстрации печатных и графических документов; умение использовать информационные технологии для демонстрации аудио- и видеоматериалов на уроке; умение создавать презентации; умение систематизировать и обрабатывать данные с помощью таблиц, технологических карт; умение строить сравнительные таблицы и выявлять закономерности с помощью компьютера; умение применять информационные технологии для моделирования процессов и объектов, выполнения чертежей и эскизов; умение использовать компьютерное тестирование; умение использовать сеть Интернет для решения педагогических вопросов, сбора информации, участия в телеконференциях, доступа к научным, педагогическим, методическим данным.

Учитель должен обладать необходимой подготовкой для возможности широкого использования компьютерной техники, электронных вариантов учебных материалов, обучающих программ. Педагог обязан быть готов к самосовершенствованию в освоении знаний и умений из области информатики. Как отмечает Л.А. Пронина, профессия педагога – одна из тех, где нельзя достичь профессионализма без активной самостоятельной работы над собой, без расширения профессионального кругозора и повышения уровня информированности [6].

Информационно-педагогическая компетентность преподавателя – это компонент его общей педагогической культуры, важнейший показатель его профессионального мастерства и соответствия мировым стандартам в сфере образования. Но шестая часть школьных преподавателей уже вошла в пенсионный возраст, а более половины приближаются к этому. Средний возраст многих педагогических коллективов 45-50 лет [3, 4]. Часто учителя со стажем более 10 лет испытывают затруднения при использовании информационных компьютерных технологий на уроках, которые связаны с особенностями работы на персональном компьютере, несмотря на то, что они обладают высоким уровнем профессионально педагогической компетентности. Молодые же специалисты выполняют «техническую» работу увереннее, хотя затрудняются при организации и проведении урока. Но через несколько лет, с приобретением опыта работы, эти проблемы исчезнут.

Беда в том, что молодежь не хочет идти в школы. Низкая престижность педагогического труда, невысокая ее оплата сделали свое дело – смены уходящему поколению нет [4, 23]. И уже сейчас на правительственном уровне надо подумать, кто будет работать в «Новой школе» через 5-10 лет, как повысить престиж учительского труда, как привлечь творческую молодежь в школы. Государство должно позаботиться о правовой защищенности педагогов, оградить учителя от того, что мешает ему сосредотачиваться на качестве преподавания, возвысить значимость этой благородной профессии.

Хочется верить, что русская национальная традиция – уважение к учительскому труду, не будет забыта окончательно, а появление новых элементов, в том числе и новых информационных технологий в педагогической системе, позволит достичь лучшего педагогического эффекта. Использование информационных технологий обучения существенно повысит профессиональные возможности учителя, расширит границы его педагогической компетентности, а значит, повысит результативности его профессиональной деятельности, то есть качество образования.

Список литературы

1. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 2003. – №4.

2. Мирза Н. Оценка уровня профессиональной компетентности как актуальное средство совершенствования качества педагогической деятельности будущего педагога // Учитель. – 2009. – №1.
3. Миронов С.М. Уроки на завтра // Воспитание школьников. – 2010. – №7.
4. Могилев А.В. Педагогическое образование в России: быть или не быть? // Народное образование. – 2010. – №6.
5. «Наша новая школа» (документы и проекты) // Вестник образования России. – 2010. – №4.
6. Пронина Л.А. Информационное поведение и информационная культура педагога [Электронный ресурс]// Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Проблемы государства, права, культуры и образования в современном мире (22 марта 2004 г). <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek5/9.htm>

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

С.Д. Язвинская, г. Ставрополь

Профессионально-педагогическая культура является важной частью педагогической культуры учителя. Данное понятие уже давно включено в практику педагогической деятельности и получило целостное теоретическое обоснование в работах многих исследователей. Наряду с этим в конце XX века в педагогическую терминологию вошло понятие «профессиональная компетентность». Анализ работ, посвящённых проблеме педагогической профессиональной компетентности, свидетельствует о сложности данного явления, широте и многообразии его трактовок (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Е.П. Тонконогая, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, В.Ю. Кричевский, Н.В. Немова, С.С. Татарченкова, В.М. Шепель и др.). В ряду множества причин этому, важными, на наш взгляд, являются следующие: во-первых, специфика каждого отдельного предмета и методика его преподавания обуславливают определенные доминанты на компоненты профессионально-педагогической компетентности учителя; во-вторых, кроме педагогической и методической составляющих профессиональная компетенция педагога включает и воспитательный аспект; и наконец, в-третьих, компетентность педагога является важным условием успешности его профессиональной деятельности и непосредственно связана с качеством результата образовательного процесса. Кроме того, профессиональная компетентность выступает и как интегративный показатель качества подготовки будущих педагогов.

Стремительное развитие информационного общества обуславливает необходимость непрерывного образования, готовность к постоянному повышению своей профессиональной компетентности. Профессиональная деятельность сегодняшнего молодого специалиста не предопределена на весь период его трудовой активности, а, значит, важно научиться адаптироваться к часто меняющимся условиям и технологиям, быстро ориентироваться в новейших технических и информационных средствах. Это особенно актуально для учителя информатики. Ведь в современных условиях ещё в период обучения будущего специалиста происходит смена нескольких поколений программных и аппаратных средств, появляются новые информационные технологии, меняется и уточняется содержание информатики как науки. Поэтому в процессе профессиональной подготовки учителя информатики необходимо не только формировать предметные знания и умения, но и содействовать развитию тех личностных качеств выпускников, которые позволили бы им в будущем решать новые педагогические задачи.

В условиях информатизации образования обязательным и важнейшим элементом профессионально-педагогической компетентности, характеризующей профессиональные качества учителя (особенно учителя информатики), является информационно-компьютерная компетентность.

Информационная компетентность понимается как способность личности ориентироваться в потоке информации, как умение работать с различными источниками информации, находить и выбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, критически к нему относиться, как умение на основе полученного знания конкретно и эффективно решать какую-либо информационную задачу. Информационная компетентность рассматривается и как основополагающий компонент информационной культуры, которая, в свою очередь, является частью общей культуры личности [2, 3, 4].

Компьютерная компетентность также достаточно широко используется в качестве одной из целей профессионального обучения. Так, П.В. Беспалов определяет данное понятие как информационно-технологическую компетентность, которая не сводится к разрозненным знаниям и умениям работы с компьютером, а представляет собой интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления [1, 42]. Компьютерная компетентность формируется как на этапе изучения компьютера, так и на этапе его применения в качестве средства дальнейшего обучения, профессиональной деятельности и рассматривается как одна из граней личностной зрелости.

Информационно-компьютерная компетентность учителя информатики представляется как системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, направленного на передачу суммы знаний, на развитие современного научного мировоззрения и личности учащихся, открытого к динамичному обогащению и самосовершенствованию за счет получения, оценивания информации и умения создавать новую информацию, способного достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности.

Структура информационно-компьютерной компетентности учителя информатики может быть представлена следующими компонентами:

1. Ценностно-мотивационный компонент (мотив расширения знаний в области информатики, освоения информационных технологий; использования информационных технологий в обучении и самосовершенствовании; развития личности учащихся и передачи знаний другим; достижения поставленных целей и профориентации).

2. Когнитивный компонент (знание основ информатики, современных информационных технологий; умение применять полученные знания в профессиональной деятельности определять возможные источники информации и стратегию ее поиска, получать и передавать ее; умение анализировать полученную информацию и оценивать ее; умение хранить и создавать информацию в форме знаний для использования в профессиональной деятельности).

3. Деятельностный компонент (использовать информационные технологии и компьютер как средство для решения профессиональных и информационных задач, как средство для познания и творчества).

4. Коммуникативный компонент (коммуникативные навыки как способ взаимодействия человека с компьютером и другим человеком в процессе обучения; проявляется в умении устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения).

4. Педагогическая рефлексия (способность к самореализации и самовыражению в профессиональной деятельности; осознанность своего места в информационном мире, необходимость диагностировать себя как создателя и потребителя информации, способность осуществлять разносторонний подход к анализу ситуации в зависимости от целей и условий, способность к самоконтролю и к самооценке себя в профессиональной деятельности). Рефлексивная сфера

информационно-компьютерной компетентности учителя информатики определяется отношением учителя к себе и к миру, к своей практической деятельности и ее осуществлению.

Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Список литературы

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 2003.– № 4.– С. 41-45.
2. Гендина Н.И. Основы информационной культуры // Основы информационной культуры: Сборник методических материалов. – Кемерово, 1999. С. 6-7.
3. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика.– 2000.– № 2. –С. 41-55.
4. Козырев В.А. Радионова Н.Ф. Тряпицина А.П. Направления модернизации педагогического образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч.1: Сборник научных статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002.

РАЗДЕЛ IV.

ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

В.М. Акименко, г. Ставрополь

В настоящее время, когда меняются цели и задачи специальной психологии и коррекционной педагогики, основной проблемой специалистов становится не просто обеспечение социально-биологической сохранности ребенка с трудностями в речевом, а часто и психическом развитии, а его интеграция и адаптация в социуме. В условиях современной действительности повышается роль учителя-логопеда. Это обусловлено тем, что заметно увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дошкольного и школьного образования. При этом одной из наиболее многочисленных групп детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии является категория детей с нарушениями речи различной формы, структуры дефекта и степени выраженности, которые, в свою очередь, препятствуют формированию полноценных навыков чтения и письма, блокируют успешность освоения школьной программы. Речевые недостатки являются предпосылкой нарушения умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, что затрудняет социальное и личностное развитие детей, способствует развитию у них чувства неуверенности в себе, повышенной тревожности, внутреннего дискомфорта. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с речевыми нарушениями становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания.

Учитель-логопед является ключевой фигурой в коррекционно-педагогическом процессе. Он организует, наполняет конкретным содержанием и осуществляет коррекционно-образовательный процесс с учащимися, требующими особого педагогического внимания. Он устанавливает связи, налаживает контакт между учениками и их родителями, а так же взаимодействует со своими коллегами и руководством. Однако не каждому учителю-логопеду достаёт сформированности личностных качеств в доведении индивидуальной работы с трудным ребёнком до логического завершения. Данная ситуация обуславливает необходимость наличия у учителя-логопеда новых знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с другими участниками коррекционно-развивающего процесса и требует повышения его личностно-профессиональной компетентности.

Обзор специальной психолого-педагогической литературы показывает, что исследования ведутся в различных направлениях: содержание и формирование компетентности (В.Н. Введенский, В.Н. Дружинин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, Л.М. Митина), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдюшев, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский), оценка профессиональнопедагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (В.Г. Асеев, Л.М. Куприянова, А.В. Федоров). Цели этих работ, в основном, направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования. Ведутся поиски новых форм, путей подготовки пре-

подавательских кадров. Специфика и сложность логопедической работы заключается в том, что в коррекционной помощи нуждаются люди самых разных возрастов; нарушения речи очень многообразны, столь же разнообразны причины их возникновения, их роль и значение для полноценности коммуникативной функции речи человека, для его общего развития и обучения, формирования характера и для его участия в трудовой и общественной жизни.

Педагогическая практика показывает, что современный учитель-логопед должен быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, быть профессионально и психологически готовым к постоянному обновлению средств коррекционно-педагогической работы, форм и методов организации собственной деятельности, которая основывается на строгом соблюдении принципов деонтологии (системы взаимодействия с лицом, имеющим речевое расстройство, с его родственниками и т.д.). Сфера труда данного специалиста предъявляет особые требования к его личностным качествам, так как ему приходится работать с детьми, имеющими проблемы в речевом, а часто и психофизическом развитии. Специфические условия и задачи профессиональной деятельности учителя-логопеда обуславливают наличие определенных требований к уровню профессиональной компетентности данного специалиста, к его теоретической подготовке, набору знаний, умений и навыков и собственно к личности специалиста. Анализ литературных источников показывает, что проблема повышения личностно-профессиональной компетентности педагога наиболее эффективно решается в условиях педагогического института, курсов повышения квалификации (Л.И. Анцыферова, Н.Е. Астафьева, В.Б. Гаргай, Г.М. Коджаспирова, И.В. Клемешова, В.И. Маслов, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин и др.), так как непрерывное образование опирается на базовую подготовку учителя (знания, умения и навыки, приобретенные в вузе), которая является основой для дальнейшего формирования профессиональной компетентности, а цели повышения квалификации определяются социальными потребностями и личными запросами в формировании профессиональной компетентности педагога. Социальный запрос общества требует высокого уровня сформированности профессиональной компетентности всех участников коррекционно-образовательного процесса, в том числе и учителей-логопедов.

Личностно-профессиональную компетентность учителя-логопеда можно представить как совокупность трех компонентов: мотивационного, операционального и рефлексивного. В соответствии с этим можно определить стадии профессионального развития педагога: адаптивно-ре-продуктивную, научно-методическую и профессионально-творческую.

Педагогическая направленность, является центральным базовым образованием структуры личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда и классифицируется как направленность на ребенка, родителей и администрацию учреждения. Повышение личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда невозможно без учета его педагогических потребностей (Д.Н. Завалишина и др.): функциональных, когнитивных, эмоциональных и эстетических. Продуктивность педагогической деятельности учителя-логопеда во многом зависит от содержания профессиональной мотивации (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.). Высокомотивированные учителя-логопеды лучше видят взаимосвязь между усилием и результатом, что во многом влияет на восприятие (эмоциональную оценку) собственной коррекционно-педагогической деятельности (И.Л. Киселева и др.). Положительные изменения в содержании мотивационного компонента обуславливают повышение уровня удовлетворенности избранной профессией и профессиональное самоопределение учителя-логопеда (Е.И. Рогов, Д.Дж. Левинсон и др.).

Мотивационный компонент личностно-профессиональной компетентности во многом определяет и сам процесс коррекционно-педагогической деятельности, что обуславливает необходимость совершенствования операционального компонента личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда.

Сложность коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда состоит в том, что он имеет дело с относительно бесконечным числом признаков речевых и психофизических расстройств, каждый из которых может оказаться существенным. Отсюда вытекает необходимость развития умения поставить педагогическую цель, увидеть, сформулировать и решить педагогическую задачу. Эффективность достижения результатов коррекционно-педагогической деятельности обеспечивается наличием развитых способностей учителя-логопеда, поэтому основой становится способность педагога к саморазвитию, самообогащению, самосовершенствованию. Можно выделить еще один важнейший компонент педагогической деятельности – индивидуальный стиль (А.К. Маркова, А.Я. Никонова и др.), который обеспечивает наибольший результат коррекционно-педагогической работы при минимальных затратах времени и сил. Фундаментальной особенностью учителя-логопеда является также его профессиональное мышление (А.К. Маркова, Л.С. Волкова, Р.М. Султанова и др.). Эффективность рефлексивного блока невозможна без одной из важнейших его составляющих – профессионального самосознания учителя-логопеда (Л.М. Митина и др.). В результате активного включения его в общественную жизнь и практическую деятельность формируется развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается «Я-образ». Педагогическая деятельность строится на разработанной учителем индивидуализированной рефлексивной модели, психологической базой которой является «Я-концепция». Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении важнейших его аспектов – самооценки личности, своих возможностей, качеств и места среди других людей, профессиональных качеств.

Таким образом, процесс повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда детерминирован конструктивным преодолением трудностей, постоянно и неизбежно возникающих в логопедической практике, что обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Именно познание себя, своей личности, профессионально значимых качеств (мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты) позволит специалистам эффективнее планировать собственную профессиональную деятельность. Недостаточное знание этих качеств, отсутствие тонкой дифференциации собственных эмоциональных состояний затрудняет профессиональный и личностный рост. В связи с этим, структура личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда приобретает гармоничность на основе соразмерного и пропорционального развития всех ее составляющих.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И КОРРЕКЦИИ

Н.В. Гаценко, г. Кисловодск

Сегодня в обществе сложилась ситуация, обусловленная, во-первых, глобальным мировым кризисом и многоплановыми структурными преобразованиями, во-вторых, изменениями, произошедшими в экономической, социальной и культурной сферах общества, и, в-третьих, изменения самого человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности. В наиболее же трудном положении оказалось подрастающее поколение, т.к. противоречия развития, свойственные подростковому и юношескому возрасту, усилились в нынешней ситуации, которая приводит к искусственной задержке личностного развития.

На фоне выше обозначенных тенденций обозначилась особая категория детей – дети «группы риска». Это дети и подростки с достаточно серьезными социально-эмоциональными и

поведенческими проблемами, требующие особого внимания со стороны социально-психологической службы и администрации образовательных учреждений, родителей, педагогов, и специалистов муниципальных учреждений. К данной категории относятся дети и подростки: из малообеспеченных семей; из неполных семей; из неблагополучных семей; из семей с высоким уровнем достатка, в которых родители не уделяют достаточного внимания детям; дети и подростки, у которых один или оба родители-инвалиды; опекаемые дети и подростки; из семей мигрантов; учащиеся, имеющие нарушения в развитии; дети и подростки с девиантным поведением; учащиеся, постоянно неуспешные в учебе; учащиеся, пропускающие уроки и учебные дни без уважительных причин; дети с делинквентным поведением (в том числе состоящие на учете в КДН, ОППН, ОПДН и т.д.).

Неслучайно в последние годы особую важность и значимость приобретает работа общеобразовательных учреждений и коррекционно-реабилитационных Центров с семьей, в которой воспитывается подросток «группы риска». Как найти оптимальные и эффективные пути решения проблемы детской безнадзорности, как построить работу с детьми «группы риска» и с неблагополучными семьями в рамках школы и в рамках специализированных центров?

Проанализировав сложившуюся ситуацию с детьми «группы риска» в городе-курорте Кисловодске, администрация Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции выступила инициатором создания социально-психологической службы (СПС) образования города-курорта Кисловодска. Данная служба координирует и направляет деятельность педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов и учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений. Специалисты СПС образования города осуществляют социально-психологическое сопровождение всех участников образовательного пространства. Под социально-психологическим сопровождением мы понимаем совместную деятельность специалистов СПС образования города, направленную на создание системы педагогических, социальных и психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию ребенка в конкретной образовательной среде. Психологическое сопровождение детей «группы риска» представляет собой процесс построения внутреннего состояния подростков. Формирование у них осознанного оптимизма, умения справляться с трудностями, самостоятельно определять свою образовательную траекторию.

Методистом по социальной работе СПС образования города, совместно с социальными педагогами школ, были разработаны:

1. План работы с детьми из «группы риска», в котором каждый социальный педагог руководствуется нормативно-правовой базой и выстраивает свою работу по алгоритму: составление социального паспорта класса; выявление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; составление характеристик на детей «группы риска»; составление картотеки и сводных таблиц на учащихся «группы риска»; составление административных писем, ходатайств и др. документов, направление документации в КДН, ОПДН и других социальных служб; организация встреч учителей и специалистов школы с родителями; организация летней работы и отдыха детей «группы риска».

2. Структура работы с детьми «группы риска». Социальным педагогам было рекомендовано выстроить свою работу в 3-х направлениях: работа с учащимися (контроль посещаемости занятий и текущей успеваемости детей «группы риска»; проведение профилактических бесед, разбор конфликтных ситуаций и направление на тренинговые занятия в Центр; содействие в трудоустройстве в каникулярное время; помощь в выборе дальнейшего образовательного маршрута); работа с родителями (посещение семей учащихся; проведение консультаций для родителей; приглашение родителей и детей «группы риска» на заседание Совета по профилактике; выступления на родительских собраниях; разработка рекомендаций по воспи-

танию детей и улучшению взаимопонимания); работа с педагогическим коллективом и администрацией школ (осуществление обмена необходимой информацией с учителями предметниками; выработка рекомендаций по работе с детьми «группы риска»; выступления с сообщениями на педсоветах и совещаниях; проведение деловых игр, семинаров–практикумов для отработки навыков и умений педагогов по работе с детьми «группы риска»).

Параллельно работе социальных педагогов в рамках социально-психологической службы образования города психологическое сопровождение детей «группы риска» в Центре осуществляют специалисты коррекционного и социально-правового отделов. Психологическое сопровождение подростков «группы риска» в Центре включает в себя четыре направления: социально-психологическая диагностика – изучение индивидуальных особенностей личности подростков с целью выявления специфики познавательных и творческих способностей подростков; сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы; индивидуального стиля познавательной деятельности и причин возникновения проблем в обучении и развитии и т.д.; коррекционно-развивающая работа – работа, направленная на изменение и решение конкретной проблемы подростка «группы риска». Работа строится в групповом и индивидуальном направлении, и включает в себя следующие формы работы: тренинги («Мир глазами агрессивного человека», «Подросток и конфликты», «Учитесь властвовать собой», «Умение жить среди людей», «Быть уверенным – это здорово», «Путь к успеху»); психологические игры (ролевая игра как модель взаимодействия «родитель-подросток», деловая игра «Отцы и дети»); консультирование (по запросу); профилактика – работа, целью которой является предупреждение негативных изменений в личности подростка «группы риска». Актуальными являются темы рассматривающие вопросы здоровья, свободы личности и ответственности за свои действия («Я выбираю жизнь», «Здоровье России в XXI веке», «Здоровый выбор»; пресс-конференция «Преступление и наказание», «Опасный поступок!?»; «Осознание свободы личности и ее границ»); работа с родителями – индивидуальная форма работы (консультирование) и групповая форма работы (Родительский клуб «Семейная академия»).

Таким образом, организация комплексного подхода к выше обозначенной проблеме, создает условия для эффективной психолого-педагогической работы с детьми «группы риска». Мы полагаем, что важными составляющими психологического сопровождения подростков «группы риска» являются: реализация резервов развития детей, создание благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется, прежде всего, продуктивным общением, гуманными взаимоотношениями, доброжелательным межличностным взаимодействием подростка и взрослых (учителя, родители), подростка и окружения сверстников, профессиональное взаимодействие специалистов СПС образования города, Центра с педагогическим коллективом школы.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Горбушина, г. Ставрополь

В настоящий период времени отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования – от «знативых» к компетентностным. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образователь-

ных услуг, обеспечивающих развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения. Рассматриваются проблемы расширения организационных форм обучения детей с предоставлением родителям права выбора типа и вида образовательного учреждения.

В контексте современных реформ остро встал вопрос о целесообразности введения инклюзивного («включенного») обучения. С одной стороны, это предполагает получение образования детьми со специальными потребностями и ограниченными возможностями здоровья в школах и детских садах общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками. С другой – профессиональную подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного обучения и определение технологий, обеспечивающих эффективность этого процесса.

Данную подготовку предоставляют различные вузы и Ставропольский государственный педагогический институт в их числе.

В 1998 г., на его базе был создан дефектологический факультет, с целью подготовки специалистов среднего и высшего профессионального образования по специальностям «Специальное дошкольное образование», «Логопедия», «Специальная дошкольная педагогика и психология», а также для проведения научно-исследовательской деятельности в теоретических и прикладных областях коррекционной педагогики и специальной психологии.

В данное время и в России инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Указанный факт подкрепляется существующими нормативно-правовыми документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об образовании», Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др. Так, согласно современной отечественной модели развития образования до 2020 г, предполагается, что количество лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные услуги в массовых учреждениях, должно увеличиться до 70% к 2016 году.

Обозначенное выше закономерно влечет за собой повышение требований к мастерству педагогов, расширение их функциональных обязанностей, а также изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых социальных условиях учитель не может ограничиваться знаниями специфики образовательных программ и традиционных методик обучения. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается недостаточной.

До сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе. Это связано со спецификой методик, неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов и пр.

Проведенные исследования, касающиеся инклюзивного образования, показали, что из числа опрошенных педагогов 82 % указали, что уже сталкивались в образовательном процессе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья разного происхождения, 12 % отметили возможность обучения таких детей в условиях общеобразовательных школ, 24 % считают, что сначала необходимо создать дополнительные условия (техническое оборудование школы, специальная подготовка педагогов, дополнительная работа с родителями и детьми по пониманию инвалидности и т.д.). Оценивая собственные возможности в организации инклюзивного образования, все респонденты отметили недостаточность, как теоретических знаний, практических умений, так и отсутствие опыта самостоятельной деятельности в данном вопросе. По результатам анкетирования 100 % опрошенных педагогов испытывают затруднения в следующих направлениях: выявление особенностей обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в кругу нормально развивающихся сверстников; установление механизмов включения в образовательный процесс всех детей без исключения; построение коррекционно-образовательного процесса; использование в коррекционно-педагогических целях безопасной образовательной среды; уста-

новление взаимодействия субъектов образовательного процесса; организация профессионального самообразования по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями и специальными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Итак, современная ситуация объективно актуализирует необходимость подготовки специалистов сферы образования в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. И те трудности, о которых говорят, учителя будут преодолены. Год учителя – это время значительных изменений в сфере образования и как подчеркивают власти, ожидаются значительные перемены: будет реализовано множество проектов, направленных на повышение авторитета и социального статуса педагога.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я.И. Гостунская, г. Ставрополь

В настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно ограничен, в малых городах и селах дети-инвалиды нередко остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения.

Для обучения детей с ограниченными возможностями на современном уровне требуется решение ряда проблем, в том числе совершенствование системы образования. Одним из путей решения этой проблемы является инклюзивное образование.

Одним из актуальных вопросов в этом плане является необходимость определения концепции развития подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области интегрированного и инклюзивного образования

Значительная часть трудностей в обучении и воспитании детей-инвалидов связана с острым дефицитом квалифицированных кадров – коррекционных педагогов (педагогов-дефектологов), психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки.

Очень многие выпускники дефектологических факультетов (коррекционной педагогики и специальной психологии) не идут работать в специальные (коррекционные) образовательные учреждения из-за низкой зарплаты и непрестижности профессии учителя-дефектолога, хотя еще в недавнем прошлом эти специалисты считались элитой педагогического сообщества. Особенности обучения детей-инвалидов как в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, так и в системе общего образования требуют внесения существенных изменений в учебные планы не только факультетов коррекционной педагогики и специальной психологии, но и ряда других (прежде всего, факультетов дошкольного воспитания и учителей начальных классов).

Экспериментальное исследование состояния инклюзивного образования, проведенное Е. Шлай (на примере школ г. Архангельска), показало преимущественно низкий или недостаточный уровень подготовки специалистов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [3].

В частности, учителя начальной, старшей школы и узкие специалисты регулярно проходят курсовую подготовку по проблемам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Учителя некоторых школ проходят специализированные курсы, но только, если они непосредственно работают с детьми-инвалидами. Учителя же массовых классов проходят только курсовую подготовку по профильному предмету при институтах переподготовки и повышения квалификации. Педагоги школ, где не обучаются дети-инвалиды, также проходят курсовую подготовку только по профильному предмету. При этом в программе таких курсов

отсутствует раздел, раскрывающий особенности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Таким образом, можно говорить об одной из главных проблем инклюзивного образования – проблеме подготовки квалифицированных кадров к работе с детьми в ОВЗ в системе инклюзивного образования.

Обращаясь к зарубежному опыту в решении этой проблемы, можно отметить тенденцию зависимости аспектов финансирования инклюзивного образования и подготовки специалистов, при этом модель финансирования ориентирована на снижение затрат. Это возможно в следующих сферах: подготовка учителей и использование стратегий профессионального развития (повышение квалификации на рабочем месте, с использованием опыта инвалидов, которые могут выступать тренерами учебных курсов); стратегии профессиональной подготовки до начала профессиональной деятельности (включение специальных курсов в программу подготовки педагогов); централизованные ресурсные центры, программы помощи малоимущим и кооперативы (преобразование специализированных школ в ресурсные центры, осуществляющие материальную, техническую и консультационную поддержку учителей общеобразовательных школ; создание кооперативов, управляемых инвалидами, осуществляющих консультативную и техническую поддержку и пр.); привлечение родителей в качестве партнеров учителей; поддержка детей-инвалидов детьми.

Таким образом, можно обозначить главную тенденцию в системе подготовки кадров за рубежом – это преобразование специальных школ в ресурсные центры, которые тренируют и обучают учителей и других работников школ; разрабатывают и распространяют материалы и методы; оказывают поддержку школам и родителям; оказывают временную помощь ученикам; поддерживают учеников при их выходе на рынок труда [2].

Анализ состояния этой проблемы в российской практике проявляет обозначить 2 направления в подготовке кадров к работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования:

1. Подготовка, переподготовка учителей начальной и средней школы в рамках прохождения курсов повышения квалификации.

2. Подготовка на этапе вузовского образования студентов дефектологических специальностей путем введения специализированных курсов в основном за счет дисциплин национально-регионального компонента. При этом второе направление развито в гораздо меньшей степени.

Арчакова Т.О. (2007), анализируя проблему профессиональной подготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образования, выделяет два полюса на континууме различных образовательных инициатив в сфере инклюзии.

Во-первых, это программы, где навыки работы с «особыми» детьми «растворены» в содержании единой учебной программы для всех будущих учителей. Хотя такие программы оцениваются многими авторами как оптимальные, вряд ли можно гарантировать их широкое распространение, так как длительность обучения при этом заметно возрастет.

Вторым, более доступным вариантом является дополнение существующих программ краткосрочными (обычно практическими) курсами, а также пересмотр и изменение существующих учебных программ, чтобы отразить в них потребности всех учеников без увеличения количества часов. В рамках дополнительных курсов организуется совместная работа студентов-педагогов и студентов-дефектологов [1].

На наш взгляд, одним из важнейших аспектов подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде является практика и самостоятельные исследовательские мини-проекты, выполняемые «в полевых условиях», например, разработка поурочных планов для конкретного класса. Практические занятия дают более «живой» по сравнению с учебными кейсами материал, обсуждая который, студенты учатся работать в междисциплинарной команде.

Умение творчески перерабатывать учебный план и адаптировать свои методы преподавания к особенностям учеников являются одной из важнейших компетенций учителя, который оказывает куда важнее знаний диагностических критериев и клинических проявлений различных недугов.

В дискуссиях об инклюзивном образовании выделяется так называемый «программный подход», в котором внимание акцентируется на том, как содержание школьной программы, типовые требования к знаниям и умениям учащихся способствуют преодолению нарушений обучаемости (или, чаще, усугубляют их).

Наиболее целесообразным является введение кратких практико-ориентированных курсов путем образования команды студентов общего профиля и студентов дефектологических специальностей. В качестве основных компетенций, которыми должны обладать участники таких команд, выделяют следующие: положительное отношение к людям с особыми потребностями и готовность работать с ними; знания и навыки, необходимые для работы в междисциплинарных командах; знакомство с проблемами семей, воспитывающих «особых» детей, и стратегиями сотрудничества с родителями; разработка учебных планов для инклюзивных классов; знание вспомогательных технологий; навыки поведенческих методик работы с «особыми» детьми для подкрепления хорошего поведения.

Занятия могут проходить на факультативной основе в течение одного семестра по 3 часа 1 раз в неделю. В качестве соведущих можно приглашать люди с ограниченными возможностями, родителей «особых» детей, учителей с опытом работы в инклюзивной образовательной среде. Как минимум 6 часов студенты должны были отработать в реальном инклюзивном классе и, в качестве итогового задания самостоятельно составить учебный план и провести урок. Это урок должен оцениваться по определенным параметрам и затем обсуждаться на супервизионном занятии.

В качестве содержания такого курса могут выступать различные блоки. *Блок 1. Представления об инвалидности: непосредственно разбираемся с тем, что означает «иметь ограниченные возможности».*

Задачей этого вводного блока является повысить сензитивность студентов к тем переживаниям, которыми сопровождается опыт жизни с ограниченными возможностями.

В занятии участвуют приглашенные ведущие-инвалиды, а также специальные упражнения на симуляцию различных нарушений. Затем следуют дискуссии о том, каковы типичные стереотипы о детях-инвалидах и, шире, детях с нарушениями обучаемости, а также обсуждаются собственные мысли и чувства студентов.

Блок 2. Освоение новых тем: методики и инструменты для инклюзивных классов.

Осваиваемые методики включают в себя планы уроков, матрицы постепенного изменения сложности материала, раздаточные материалы. В ходе работы выявляются сходства и различия с традиционными учебными материалами. В данном блоке рассматривают методики, не требующие технических или мультимедийных приспособлений.

Блок 3. Эффективное сотрудничество с родителями и семьей.

Этот блок разработан для знакомства учителей с типичными проблемами, возникающими у семей по поводу школьного обучения, естественно, с акцентом на семьи с «особыми» детьми. В нем отрабатываются основные стратегии коммуникации, такие как активное слушание; разработка индивидуальных учебных планов и инструкций для родителей по самостоятельным занятиям с детьми; знакомство родителей с вспомогательными технологиями.

Таким образом, для решения проблемы подготовки кадров в системе инклюзивного образования предложить следующие перспективы:

1. Необходимо разработать систему Федерального Государственного образовательного стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование» двухуровневый профиль

«Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». Подготовка специалистов в рамках этого профиля должна быть ориентирована на формирование у них базовых компетенций обеспечивающих продуктивный диалог, сотрудничество и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Основу такого сотрудничества составляют в данном случае ценности, разделяемые и признаваемые всеми его участниками.

2. Следует провести анализ существующих программ повышения квалификации на предмет наличия разделов, касающихся переподготовки и повышения квалификации кадров для системы специального, инклюзивного образования. Для подготовки специалистов, реализующих образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов на различных уровнях инклюзивной образовательной вертикали разработать систему повышения квалификации и переподготовки на базе педагогических вузов, институтов или центров подготовки и переподготовки педагогических кадров;

3. Целесообразно разработать и включить в учебный план образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования курсов, разделов, освещающих вопросы интегрированного и инклюзивного образования.

4. Необходимо использовать потенциал специальных коррекционных учреждений как ресурсов для реализации практических занятий и трансляции опыта педагогической работы с различными категориями детей.

Список литературы

1. Арчакова Т.О. Инклюзия: задача для педагога // Электронный сборник статей PsyJournals. 2009. №1. – С. 22207

2. Синяевская О, Васин С. Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью. Доклад для семинара ООН «Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью». – Санкт-Петербург, 2003.

3. Шлай Е. Исследование предпосылок для развития инклюзивного образования в Архангельске. – Архангельск, «Гражданская инициатива», 2010.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г. Дьяченко, г. Ставрополь

Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности и равноправия.

Особенно актуально этот вопрос проявляется в деятельности по вовлечению людей, имеющих определённые физические недостатки (особенности) в нашу социальную среду. Понятие инвалид изначально ущербно, приписывая этим людям комплекс неполноценности, в который они сами начинают верить. Для них закрыты многие возможности в учёбе, развитии, занятиях спортом. Отношение рядовых людей к инвалидам отличается предвзятостью и предрассудками. Приём в нашем обществе данное отношение культивируется ещё с детского возраста.

Перед нашим обществом стоит острейшая проблема вовлечения наших сограждан, имеющих особенности психофизического развития в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества.

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию таких детей. Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей, инклюзивное образование пре-

доставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

Целью инклюзивного образования является включение детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития в общеобразовательный процесс и на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей создание условий для успешного социального развития, т.е. создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на их работу и развитие взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, развитие толерантности и изменения установок. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Прежде всего это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с проблемами в развитии, слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах (далее – ОУ) лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность.

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется учителем, причем, не просто учителем, а целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства сегодня участвуют учителя начальных классов, учителя-предметники, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, инструктор по ЛФК, воспитатели и педагоги дополнительного образования.

Учителя школы с инклюзивными классами готовы принять «особого» ребенка, зная, что в лице своих ассистентов, специалистов данного учреждения или ресурсных центров, методистов округа, а также родителей этих детей они будут иметь огромную поддержку. Администрация общеобразовательного учреждения и преподавательский состав при этом несут ответственность за организацию благоприятной среды для обучения и развития каждого ребенка.

Развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых, отвечающее ряду условий: регламентирование нормативно-правовыми документами финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса; специально подготовленные для работы с «особыми» детьми педагоги и специалисты (кадровый ресурс ОУ). При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной и психологической поддержки в школе должны быть созданы для всех участников образовательного процесса; материально-техническое оснащение для создания без барьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, меди-

цинский кабинет, спортивный зал и пр.); адаптированные образовательные программы, составление специалистами, педагогами и родителями индивидуальных планов занятий; необходимый раздаточный и дидактический материал для занятий с детьми.

Однако важнейшую роль в развитии системы инклюзивного образования играет подготовка персонала образовательного учреждения. Так как инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом понимается профессиональная педагогическая подготовка, (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания: представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Для изменения стереотипов, а далее и профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных ОУ позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности, что в дальнейшем приведёт: к созданию единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности; обеспечению диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения; организации системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности; компенсации недостатков дошкольного развития; преодолению негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность; постепенному повышению мотивации ребенка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности; охране и укреплению физического и нервно-психического здоровья детей; социально-трудовой адаптации школьников с особыми образовательными потребностями; изменению общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии; детям с ограниченными возможностями приобретения детьми полного объема знаний, необходимых в будущем для поступления в высшие учебные заведения и построения дальнейшей карьеры; изменению оценки детьми с ограниченными возможностями здоровья своего социального статуса в обществе.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Евмененко, г. Ставрополь

Система российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития, что делает всё более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации.

Почему же именно в наше время эта проблема приобрела особую актуальность?

Во-первых, это связано с объективной необходимостью постоянно осваивать новые технологии, неудержимо навязываемые научно-техническим прогрессом.

Второй фактор – это усложнение социальной среды, связанное с постоянной необходимостью делать осознанный выбор.

Третья предпосылка – необходимость постоянного образования, обусловленная в том числе и новыми нравственно-этические требованиями, предъявляемые современным обществом к педагогам.

В этом же ряду стоит и проблема удовлетворения всё возрастающих потребностей отдельного человека в развитии своей собственной личности, то есть обучение взрослых в целях самосовершенствования и самореализации, реализация способностей человека становится всем, чем он захочет, достигать своих целей, проявлять свою общечеловеческую и личностную сущность.

Отсюда – постановка проблем воспитания, гражданского образования не только подрастающих поколений, но и взрослых людей.

Таким образом, какие бы реформы не проходили, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма и профессиональной компетентности.

Под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях.

В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата. Важна и результативность деятельности, и соотношение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.), то есть при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности.

В динамике можно выделять следующие стадии развития профессионализма: стадию допрофессионализма, когда человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, но результативность его деятельности недостаточно высока; стадию собственно профессионализма, когда человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты; эта стадия включает в себя совокупность последовательно сменяемых фаз, каждая из которых характеризуется показателями, отвечающими требованиям определенных внутренних и внешних критериев; стадию суперпрофессионализма, или мастерства, соответствующую приближению к «акме» – вершине профессиональных достижений; стадию «послепрофессионализма» (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может оказаться советчиком, учителем, наставником для других специалистов).

Профессионализм – этот процесс, протекающий во времени, имеет свои фазы (развития, застоя, деградации). Считаем необходимым подчеркнуть, что развитие профессионализма, процессы стагнации и деградации во многом зависят от самого человека, от его отношений к себе и к Миру, к другим людям, от характера использования имеющихся у него ресурсов.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность.

Понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в России зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Компетентность – специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия, т.е. «компетентность – осведомлённость, авторитетность».

Под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя.

Компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий».

В обобщенном виде профессиональную компетентность представляет полный набор компетенций (личных способностей специалиста решать определенный класс профессиональных задач), объединенных в кластеры (наборы компетенций, тесно связанных между собой).

Все компетенции педагога часто разделяются на профессиональные (деятельностная составляющая) и личностные (личностная составляющая).

Деятельностная составляющая профессиональной компетентности педагога (совокупность знаний, умений и навыков, которые непосредственно характеризуют специалиста в профессиональной области) состоит из следующих кластеров: работа с информацией (компетенции: сбор и анализ информации; принятие решений; преобразование информации); достижение результатов (компетенции: планирование; организация деятельности; анализ результатов).

Личностная составляющая профессиональной компетентности педагога (личностно-психологические характеристики, деловые и психологические качества, которые необходимы для занятия определенным видом деятельности; характеристики здоровья и физической подготовки; характеристики культурного развития) представлена кластерами: работа с людьми (компетенции: управление отношениями; работа в команде; влияние на окружающих); самосовершенствование (компетенции: самодиагностика, профессиональный рост, инновационная мобильность).

На основе вышесказанного можно сделать выводы о том, что профессионально-компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся, происходит развитие творческой индивидуальности учителя, формирование готовности к принятию нового, развитие и восприимчивости к педагогическим инновациям. Именно от уровня профессионализма педагогов, их способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества.

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СУРДОПЕДАГОГА

В.В. Ершова, г. Ставрополь

Успех в воспитании и обучении детей с нарушенным слухом в значительной степени зависит от профессиональной компетенции и личностных качеств сурдопедагога. Специалист-сурдопедагог должен понимать свое профессиональное назначение как оказание разносторонней коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями слуха, следствием которой может быть высокий уровень их реабилитации и интеграции в среду нормально слышащих людей. Наряду с профессиональными знаниями, важное значение имеют личностные качества сурдопедагога, которые определяют стиль отношений с детьми, родителями, другими сотрудниками дошкольного учреждения, формируют его авторитет. Согласно современным представлениям профессиональная культура сурдопедагога является субъективной частью его отношения к людям, имеющим нарушения слуха. Важной её составляющей является духовно-нравственная культура.

Духовно-нравственная культура педагога – это сложная интегральная система его личностных качеств, которая характеризует степень развития и саморазвития его нравственных ценностей, убеждений, мотивов, знаний, умений, чувств и способностей, которые он проявляет в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в сравнении с теми высокогуманными ценностями, принципами, правилами, которые в современной социокультурной среде и деятельности принято считать нормативными и (или) идеальными [2].

Что касается сурдопедагога, то духовно-нравственная культура, как важнейшее условие качества его профессиональной деятельности, предполагает ориентацию на гуманистические ценности и векторы направленности этой деятельности: во имя, ради человека со слуховой недостаточностью, в связи с этим в структуре качеств личности сурдопедагога ведущее место занимают те, которые связаны с понятиями «нравственность» и «духовность». Нравственность и духовность рассматриваются в диалектическом единстве, где нравственность не что иное, как способ личностного бытия в культуре. Профессионально значимыми чертами сурдопедагога являются такие, как милосердие, желание быть полезным людям с нарушенным слухом, импатия, ответственность, терпение и терпимость, уважение к личности обучаемого[1].

Духовно-нравственная культура реализует ряд функций: аксиологическая, нормативная, рефлексивная, оценочно-диагностическая, коррекционная, прогностическая. Они проявляются в любых ситуациях духовно-нравственной деятельности педагога. Профессиональная функция реализуется в ситуациях непосредственного и опосредованного взаимодействия учитель-ученик в процессе обучения и воспитания.

Исповедуемые сурдопедагогом ценности гуманизма направляют его профессиональную деятельность и, с одной стороны, ведут его к собственному нравственному развитию, обогащению духовности, свободы морального выбора; с другой – способствуют передаче гуманных ценностей ученикам, обеспечивая тем самым успешность педагогической деятельности по формированию у обучаемых эмоционально-ценностного отношения миру, к людям, к себе самому.

Ведущей характеристикой профессионально-гуманистической направленности является ее избирательность, осознанность, эмоциональность, интеллектуальная активность и действенность в осуществлении педагогической деятельности. В этой связи психологическая структура данной направленности может быть представлена как совокупность взаимообусловленных компонентов: когнитивного, связанного с осознанием и осмыслением гуманистических ценностей профессиональной деятельности; эмоционального, отражающего личностную значимость этой деятельности; конотативного, определяющего целеустремленность и активность действующей личности [1].

Современными педагогическими принципами, ориентированными на самореализацию духовно-нравственной культуры являются следующие: принцип создания высоконравственной, образовательно-воспитательной среды; принцип признания самоценности всех участников образовательно-воспитательного процесса; принцип признания приоритетности духовно-нравственного воспитания при учете значимости всех остальных целей и задач воспитания и развития личности; принцип учета актуального и потенциального уровней развития личности, включая и саморазвитие ее духовно-нравственной культуры; принцип гармонизации и гуманизации межличностных отношений всех участников образовательно-воспитательного процесса [2].

Следует заметить, что каждый из вышеперечисленных принципов имеет свои факторы и условия, а следовательно и направленность его эффективной реализации.

Ведущими тенденциями, характеризующими процесс развития духовно-нравственной культуры учителя, выступают: тенденция культурно-гуманистической направленности профессиональной деятельности учителя, реализуемая на основании принципа развития педагогической деятельности как феномена культуры и в контексте культуры; тенденция усложняющегося творческого характера профессионально-педагогической деятельности учителя, с помощью принципа непрерывности обеспечивающего адаптацию учителя в постоянно меняющейся образовательной ситуации; тенденция непрерывного развития профессионально-педагогической деятельности, актуализирующая принципы последовательности и преемственности его подготовки; тенденция возрастания системности профессионально педагогической деятельности учителя, отражающая всеобщую связь и взаимообусловленность структурных и функциональных компонентов этой деятельности, реализуемая на основании принципов непрерывного и поступательного развития личности учителя, определяющих стратегию и направленность формирования его культуры [3].

Таким образом, совершенно очевидно, что реализация новой школьной политики требует высоко профессионального педагога, владеющего творческим потенциалом, способного успешно работать в условиях рыночной экономики, жесткой конкуренции. Стержневым качеством в облике современного учителя является его духовно-нравственная культура, как важнейшее средство гуманизации и демократизации всей жизни учащихся и педагогического коллектива школы.

Список литературы

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 567с.
2. Андреев В.И. Воспитание духовно-нравственной культуры http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2001/gl2_1_1.htm

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. Кабушко, г. Ставрополь

Инновационные процессы, происходящие в обществе, обусловили необходимость развития новых педагогических функций педагога, в том числе и педагога специального образования. Обращение к проблемам инновации связано с преобразованиями в системе дошкольного, школьного и профессионального образования, которые предъявляют высокие требования к педагогу. Современный педагог должен быть готов к освоению инновационных образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих технологий, разработке и внедрению новых педагогических идей.

Проблема инновационной деятельности современного педагога рассматривалась в научных работах В.А. Бордовского, В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и др. В этих исследованиях инновационная деятельность трактуется как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новейших достижений в области образования и рассматривается как особый вид деятельности со специфическими особенностями ее мотивов, целей и задач [1].

Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать. Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, создается противоречие между желанием и реальным результатом.

К основным тенденциям развития инновационной среды современного образовательного учреждения можно отнести процессы интеграции и инклюзии, все возрастающую роль информационно-технологической составляющей образовательного и коррекционно-развивающего процессов, пересмотр процесса приобретения знаний и разработка нового стиля обучения, повышение личностных, духовно-нравственных, социальных и этнических факторов в профессиональном росте педагога.

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования. Принцип инклюзивного образования заключается в том, что в обычное образовательное учреждение принимаются дети с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития. Задача педагогов этих учреждений – создать условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей.

Развитие инклюзивного образования является сложным и многогранным процессом, затрагивающим научные, методологические и административные ресурсы. Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. В то же время внедрение педагога в инклюзивное пространство образовательного учреждения позволяет изменить стереотипы, а в дальнейшем и профессиональную позицию педагогов.

Инновационные технологии – это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности. Современные образовательные технологии характеризуются отношением взрослого к ребенку, которое может быть представлено: с позиции авторитаризма, где ребенок является объектом воспитания; с позиции гуманизма, где ребенок из объекта воспитания превращается в субъект.

Особую актуальность при осуществлении инновационной деятельности приобретает субъективный подход. Качество деятельности, по мнению В.С. Лазарева и Б.П. Мартиросяна, во многом определяется уровнем развития субъекта [2]. Не является исключением в этом плане и инновационная деятельность, как отдельного педагога, так и целых педагогических коллективов. Важнейшей задачей инновационной деятельности педагогов любого образовательного учреждения является необходимость переосмысления основной системообразующей

категории традиционной педагогики – личности, и главного принципа – развитие личности. Акцентируя на воспитании только личности, традиционная педагогика зачастую упускает самого человека с его неповторимостью и уникальностью, а значит проблему развития его индивидуальных качеств. Инновационная педагогическая деятельность предполагает развитие индивидуальности, как самого ребенка, так и педагога. Как показывают исследования, в новых условиях развития нашего общества принцип индивидуальности получает новое осмысление, что позволяет выделить два его составляющих вектора: общечеловеческие ценности как ориентир современного образования и индивидуальное развитие ребенка как его цель.

Инновации – характерный признак истинно современного образовательного учреждения. За любой инновацией предполагается наличие инновационно-педагогической деятельности конкретного педагога. Следовательно, необходимо создание условий для педагогического творчества, совершенствования форм и методов обучения и воспитания, необходимо обеспечение вариативности в отборе содержания. На уровне государственной и региональной политики высока важность акцентирования внимания на решение вопроса, направленного не только на увеличение количества, но и качества разработок, внедрения и освоения инноваций в образовании.

Таким образом, инновационная образовательная среда становится ведущим фактором формирования профессионального мастерства, профессионализма современного педагога. Под профессионализмом педагога понимается высокий уровень его психолого-педагогических, научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социальную востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни. Педагог-профессионал – это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию.

Список литературы

1. Бордовский В.А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе. – СПб., 2001.
2. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика. – М., 2006.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ В КЛАССЕ КОРРЕКЦИИ

М.Ю. Куликова, г. Москва

Характерными чертами современности является интеграция различных сторон жизни общества. В науке и образовании происходит процесс сближения и установления связей между разными областями знания. Интегративные тенденции захватили не только операции познания, но и теоретические приемы, методы наук, породили новые формы и виды деятельности, направленные на становление целостности науки как феномена культуры. На этапе интеграции объектом изучения естественных наук становятся уже не отдельные явления и закономерности природы, а их комплексное сочетание, включающее и деятельность человека. Так как эта деятельность является объектом изучения гуманитарных наук, то тенденция развития естественных наук проявляются, прежде всего, в их гуманизации. Причина возрождения гуманистических идей состоит в их противопоставлении результатам НТР, породившей технократизм и большинство глобальных проблем современности.

Особенности обучения в современной школе во многом определяются всё нарастающим объемом информации, интенсификацией прохождения материала, постоянной модернизацией и ус-

ложением учебных программ. Очевидно, что подобные условия обучения требуют соответствующей организации этого процесса. При этом важно иметь в виду также здоровьесберегающий аспект обучения, так как ученик класса коррекции часто испытывает колоссальные психоэмоциональные и физические перегрузки в процессе обучения, приводящие к подрыву здоровья. Поэтому важно стремиться к такой научно обоснованной организации учебного процесса, при которой не наносился бы ущерб здоровью учащихся, не угасал интерес к знаниям, не утрачивалась вера в себя и свои силы и при этом в достаточной полноте решались задачи обучения.

Интеграция обучения в классе коррекции позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному изучению.

Основой разработки интегрированных уроков, на наш взгляд, является интегративно-тематический подход, обоснованный. При таком подходе к обучению знания приобретают качества системности, умения становятся обобщёнными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других дисциплин учебного плана средней школы, т.е. в изученной теме могут действовать внутрипредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно.

Дидактическая проблема, над которой работают учителя нашей школы, – совершенствование урока на основе внедрения таких форм активного обучения, которые, с одной стороны, способствуют осознанному и прочному усвоению программного материала, а с другой – развивают творческую активность учащихся, их сообразительность, любознательность и формируют определённое мировидение. На наш взгляд, более адекватно этой цели отвечают интегрированные уроки.

В своей педагогической практике этим урокам мы уделяем особое внимание. Они стали предметом наших инновационных изысканий. Нам хотелось бы поделиться своими мыслями о построении и содержании таких уроков.

Основные преимущества интегрированных уроков: 1). Формируют целостную картину мира; 2). Являются источником нахождения новых связей между фактами в различных предметах; 3). Дают возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя; 4). Побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей; 5). Побуждают к активному познанию окружающей действительности; 6). Способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса; 7). Способствуют воспитанию широко эрудированного школьника; 8) Развивают потенциал учащихся, образное мышление; 9). Снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счёт переключения на разные виды деятельности; 10). Формируют познавательный интерес учащихся; 11). Способствуют формированию умений учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы; 12). Использование различных видов работ поддерживает внимание учащихся на высоком уровне; 13). Предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся; 14). Служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти учащихся; 15). Углубляют представление о предмете, расширяют кругозор учащихся; 16). Способствуют повышению мотивации учения; 17) Урок решает не множество задач, а их совокупность.

Структура интегрированных уроков отличается чёткостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной ёмкостью материала.

В форме интегрированных уроков целесообразно проводить обобщающие уроки, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов. Материал таких уроков показывает единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяет учащимся видеть взаимозависимость различных наук.

Закономерности интегрированного урока: 1). Весь урок подчинён авторскому замыслу; 2). Урок объединяется основной мыслью (стержень урока); 3). Урок составляет единое целое, этапы урока – это фрагменты целого; 4). Этапы и компоненты урока находятся в логикоструктурной зависимости; 5). Отобранный для урока дидактический материал соответствует замыслу; 6). Цепочка сведений организована как “данное” и “новое” и отражает не только структурную, но и смысловую связанность; 7). Связанность структуры достигается последовательно, но не исключает параллельную связь (в первом случае соблюдается очерёдность действий, во втором выполняются сопутствующие задания, отвечающие другой логически выстраиваемой мысли).

Соблюдение указанных закономерностей позволяет рассматривать урок как научно-деловое построение, в котором с точки зрения содержания важны: комплекс знаний и умений и свободное оперирование ими; соотношение изученного и изучаемого; соединение отдельных компонентов в одно общее; предупреждение недочётов.

В школе целесообразно проводить работу над созданием *системы* интегрированных наук.

Первым этапом данной работы является согласование учебных программ по предметам, обсуждение и формулирование общих понятий, согласование времени их изучения, взаимные консультации учителей.

На *втором этапе* необходимо рассмотреть, как подходит к изучению одних и тех же процессов явлений, теорий в различных курсах учебных дисциплин.

Третий этап – планирование тематики и концептов интегрированных уроков.

Интегрированный урок требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства и одухотворённости личностного общения, когда дети положительно воспринимают учителя (уважают, любят, доверяют), а учитель расположен к детям (вежлив, ласков, внимателен). Педагог больше даёт детям, если откроется им как личность многогранная и увлечённая.

Педагогические и методические технологии интегрированных уроков могут быть различными, однако в любом случае необходимо их моделирование, самостоятельный поиск новых оптимальных схем-моделей, проявление творческой активности учителя.

Вместе с тем, на наш взгляд, существует необходимость создания системы интегрированных уроков. Интегрированные уроки дают детям комплексное представление, позволяют глубже усваивать материал, снимают напряжение, вызывают интерес, развивают творческие способности, логическое мышление, память, внимание.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

А.Е. Митин, С.О. Филиппова, г. Санкт-Петербург

Современный этап развития образования в области физической культуры в нашей стране может быть справедливо охарактеризован как переходный: традиционно сложившаяся учебно-дисциплинарная модель образования сменяется личностно-ориентированной. Основанием возникновения личностно-ориентированного образования послужила концепция гуманизации и демократизации образования, призванная оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечивать их наиболее эффективное развитие для обновления общества. Личностно-ориентированное образование рассматривается как система педагогической деятельности по созданию специально организованной среды для развития способностей человека, апеллирующая к их активности, субъектному опыту, самооценности, поощряющая самостоятельность, стремление к самообразованию и самореализации.

Применительно к образованию в области физической культуры гуманизация предполагает отказ от диктаторских приемов побуждения к занятиям физическими упражнениями. Такое образование предполагает получение занимающимися удовлетворения от занятий, ориентацию на радостную перспективу, поддержку развивающейся личности. Личностно-ориентированное образование в области физической культуры направлено на то, чтобы сделать процесс занятий физическими упражнениями более осмысленным, целенаправленным, в наибольшей мере соответствующим индивидуальным особенностям и возможностям каждого занимающегося.

Воздействие природных факторов на развитие физического потенциала человека имеет объективный характер, но его специфика состоит в том, что оно может усиливаться или ослабляться в зависимости от его активности, который может сознательно воздействовать на ход этого объективного процесса. Именно в возможности формирования осознанной активности занимающихся и заключается большой потенциал деятельности специалистов по физической культуре.

Этим во многом обуславливается и понимание роли гуманитарных технологий в действующей системе физкультурно-педагогического образования.

Сущность гуманитарных технологий заключается в мягком влиянии на поведение занимающихся за счет учета их потребностей, интересов, мотивов. Это мягкое влияние выражается в проектировании условий и конструировании ситуаций, которые способствуют выбору занимающимся планируемого (желаемого) педагогом решения. Мягкое влияние состоит в том, что создаваемая педагогом ситуация «высвечивает» для занимающегося положительные стороны желаемого поведения (как правило, за счет осознания возможных перспектив) и целесообразность принимаемого решения.

Для специалистов по адаптивной физической культуре проблема использования гуманитарных технологий столь же актуальна, как и для педагогов других специальностей, хотя и имеет свою специфику.

Деятельность будущих специалистов адаптивной физической культуры будет осуществляться с той категорией населения, которая утратила какие-либо функции на достаточно длительный срок, а зачастую – навсегда. В этой связи построение конструктивного общения специалиста по адаптивной физической культуре с занимающимися (как с детьми, так и с взрослыми) имеет свои особенности.

Известно, что изменение социальной ситуации развития человека, определяемой хроническим заболеванием и инвалидностью приводит к специфическим изменениям его личности, что сказывается на всех сферах жизнедеятельности. Травмы, дефекты создают особую ситуацию развития личности, так как у человека, ставшего инвалидом, изменяются условия существования, а отсюда – качество и стиль жизни. Психотравмирующие события вызывают сильные изменения в представлении о себе, в системе ценностей, в концепции окружающего мира, изменяют устоявшиеся представления о способах существования в мире. По мнению Ж.В. Порохиной (2004), в такой ситуации требуются какие-то внутренние, подчас «нечеловеческие» силы, чтобы приспособиться к этой новизне и в физическом, и в социальном, и в психологическом плане.

При работе педагога по адаптивной физической культуре с людьми-инвалидами высок риск угодить в «ловушки», расставленные его же чувствами, мотивами, не до конца осознанным пониманием своей задачи. В качестве барьеров, затрудняющих контакт педагога с занимающимися, могут выступать социальные «мифы», в которых представлен образ инвалида как особого человека, вызывающего двойственные чувства: симпатию, сочувствие, с одной стороны, неприятие, враждебность – с другой. Ни один педагог, особенно тот, кто впервые встречается с такого рода ситуациями, не может оставаться нейтральным, свободным от своих чувств и оценок по отношению к физическому и психическому дефекту.

Исследователи (Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина, Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова и др.) отмечают, что часто при социальном взаимодействии с людьми-инвалидами у здоровых людей действуют стереотипы восприятия, которые проявляются в стремление скорее прекратить контакт, использовать меньший словарный запас, выражать не собственное мнение, а такое, которое «понравится» инвалиду [1; 5].

Анализируя ошибки будущих специалистов по адаптивной физической культуре на педагогической практике, можно констатировать, что они имеют много общего с ошибками, которые допускают другие специалисты, работающие с инвалидами.

Так, И. Кузнецова [2] отмечает, что у работников службы занятости наблюдаются следующие проблемы в общении с инвалидами. Иногда отмечается склонность занять по отношению к инвалиду мессианскую, спасительную позицию по типу доминирование-подчинение. Это может выразиться, например, во внутреннем убеждении, что здоровый человек, конечно же, лучше знает, в какой именно помощи нуждается инвалид.

Отказавшись от позиции скрытого превосходства, которая может проявляться в разных формах (чрезмерное сочувствие к «несчастному», гиперопека, поучение и т.д.), специалист рискует впасть в другую крайность. Нередко чужое несчастье (инвалидность, болезнь) провоцирует у специалиста появление чувства вины. Он начинает испытывать неловкость из-за того, что сам так непоправимо здоров, и его физическое или психическое здоровье начинает невольно рассматриваться как барьер, препятствующий диалогу с инвалидом. Инвалид приобретает некий ореол более духовного и глубокого человека, чем он сам, так как «страдания обогащают». У такого специалиста может возникнуть эмоциональная привязанность к инвалиду, что, как известно, снижает результативность работы. Автор отмечает, что в этом случае умение избежать эмоционального сближения – одна из сложнейших задач, с которыми придется столкнуться специалисту.

Наши исследования показали, что кроме этих проблем у специалистов по адаптивной физической культуре иногда появляется страх нанести вред инвалиду в процессе занятий физическими упражнениями, так как он «другой» и его реакции на физические нагрузки – «другие».

Таким образом, особенно остро встает вопрос о целенаправленной подготовке студентов, обучающихся по специальности «Адаптивная физическая культура» к общению с людьми-инвалидами. В этой связи включение гуманитарных технологий в процесс подготовки специалистов по адаптивной физической культуре становится элементом обеспечения их конкурентоспособности в будущей профессиональной деятельности.

В то же время, в современных учебных программах не запланированы время и материал для решения задач формирования у будущих специалистов по адаптивной физической культуре знаний и умений в области гуманитарных технологий. Поэтому студентов не обучают различать организационно-техническую сторону учебного и учебно-тренировочного процессов от собственно гуманитарной – ценностной, ориентационной, лично значимой, смыслообразующей её стороны.

В то же время, по мнению Ю.Н. Москвичева [3], без овладения аксиологической (ценностной) составляющей своей профессиональной деятельности стать действительно профессионалом выпускник физкультурного учебного заведения вряд ли сможет.

В этой связи преподаватель, используя возможности своей дисциплины, должен способствовать тому, чтобы студенты освоили правила разработки и применения гуманитарных технологий в их будущей профессиональной деятельности.

Чтобы достичь максимальной эффективности при решении этого важного вопроса, преподавателю целесообразно ориентироваться на деление учебного материала, иллюстрирующего применение гуманитарных технологий, по трем взаимосвязанным блокам:

1. *Теоретический* блок – описание основных идей разработки и применения гуманитарных технологий в области адаптивной физической культуры. Освоение студентами содержания этого блока будет способствовать интериоризации идеологии гуманитарных технологий, основанной на реализации принципа гуманизации.

2. *Методический* блок – изложение основных подходов к разработке гуманитарных технологий и их применению на занятиях физическими упражнениями с лицами, имеющими ограничения в состоянии здоровья, а также оценка эффективности оказанного воздействия. Освоение студентами содержания данного блока позволит им грамотно конструировать и квалифицированно оценивать гуманитарные технологии, исходя из цели воздействия, особенностей занимающихся и условий занятий.

3. *Инструментальный* блок представляет собой описание отдельных инструментов гуманитарных технологий (средства вербальной и невербальной коммуникации, социальная перцепция, приемы достижения аттракции и т.п.), освоение которых поможет студентам добиться максимального эффекта при реализации гуманитарных технологий в условиях профессиональной деятельности в области адаптивной физической культуры.

Следует отметить, что в связи со сменой парадигмы физкультурно-педагогического образования возникает целесообразность создания такой среды, в которой бы осуществлялось взаимодействие участников физкультурно-образовательного процесса на основе управления их поведением, саморазвитием и самообразованием в системе «субъект-субъектных» отношений. В связи с чем требуется существенное изменение в стратегии и тактике подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в области гуманитарных технологий, которые были бы способны решать профессиональные задачи в современном обществе.

Список литературы

1. Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых // Прикладные исследования, 1993. – Режим доступа: ecsosman.edu.ru (дата обращения: 24.09.2009).

2. Кузнецова И. Диалог с клиентами-инвалидами // Человеческие ресурсы. – Саратов, 2001. – № 4. – Режим доступа: <http://www.pmuc.ru/jornal> (дата обращения: 15.02.2010).

3. Москвичев Ю.Н. Гуманитарный аспект исследования олимпийского спорта // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: матер. конф. – М., 2003. – Т. 1. – С. 34-35.

4. Порохина Ж.В. Психологический реабилитационный потенциал инвалида (На примере больных с ишемической болезнью сердца): дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 183 с.

5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Институт социологии российской академии наук. – 2003. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2003-5/Yarskaya_Smirnova_Loshakova.pdf (дата обращения: 12.05.2010).

ОСНОВНЫЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

Ф.О. Семенова, г. Москва

В современных условиях в России количество детей с нарушениями развития очень велико, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению. Эти дети воспитываются в специальных детских садах, обучаются в специальных школах и школах-интернатах разного типа, в специальных дошкольных группах при детских садах общего типа, в специальных классах и логопедических пунктах при обычных школах. Без изучения антро-

пологических аспектов в работе с детьми, имеющими недостатки развития, педагогическое образование нельзя считать полноценным. Знание данной проблемы важно для педагогов общеобразовательных и дошкольных учреждений.

К слабослышащим относятся дети с нарушением слуха, которые слышат звуки интенсивностью 20- 50 Дб и более громкие (тугоухость первой степени) и интенсивностью 50-70 Дб и более (тугоухость второй степени) при достаточно большом диапазоне различении звуков по высоте (в среднем от 1000 до 4000 Гц) [3, 5]. Слабослышащие дети относятся к категории детей с дефицитным психическим развитием. Данную категорию наиболее ярко представляют нарушения психического развития при недостаточности анализаторных систем – зрения, слуха и мышечно-кинестетической системы (т.е. опорно-двигательного аппарата). Современная психокоррекционная работа с детьми требует междисциплинарного подхода и учета не только педагогических и психологических, но и антропологических аспектов. Педагогическая антропология изучает поведение человека, место и отношение человека к окружающему миру [1, 23] вносит огромный вклад в организацию психокоррекционной и развивающей работы с детьми.

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране разработали Л.И. Божович, Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Р.М. Боскис впервые среди детей с нарушениями слуха выделила слабослышащих как требующих особого подхода. Психическое развитие и формирование личности слабослышащего ребенка возможны только в общении с взрослыми и происходят, прежде всего, в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность). При наличии определенных, специально организованных условий все слабослышащие дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, и учитель не имеют оснований объяснять неудачи своих воспитанников или учеников их плохим умственным развитием, недоразвитием или дефектом сенсорных анализаторов, отсутствием у них способностей, так как развитие детей в значительной степени определяется обучением, воспитанием, общением, зависит от особенностей организации этих процессов. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «процесс развития есть, в известном смысле, необратимый процесс, здесь невозможны «рекламации» – нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития»» [4, 60].

В качестве основных условий психокоррекционной работы и развития детей с нарушениями слуха можно назвать следующие.

1. Специальная сурдопедагогическая работа по совершенствованию слуха с использованием общей и индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры. Ф.Ф. Рау указывал, что при этом необходимо учить слабослышащего ребенка не только стараться различить и воспринять речевое высказывание на слух, но обязательно приучаться хотя бы к минимальному распознаванию речи по губам говорящего. Такое бисенсорное восприятие по мере занятий становится все более полным. Ясное различение речевого высказывания способствует развитию речи и совершенствованию собственного произношения, что, в свою очередь, создает условия для развития письменной речи.

2. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися возрастных возможностей и резервов с опорой на сензитивность того или иного возрастного периода, на зону ближайшего развития. Так, в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание ребенка. Основным видом его деятельности становится учебная деятельность, которая играет важную роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств. К концу младшего школьного возраста ребенок должен уметь учиться, хотеть учиться, верить в свои возможности и испытывать к школе и учению положительные чувства, школа не должна вызывать у него отвращения и боязнь.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, самосознания, направленности, ценностных ориентации, жизненных планов и др. Проблема индивидуальных различий очень сложна, а для детей с нарушениями развития данная проблема еще более актуализируется. Формирование способностей слабослышащих детей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с общим развитием ребенка, самооценкой его успехов и неудач в той или иной деятельности. Психическое и личностное развитие ребенка невозможно без развития его способностей. Развитие способностей и развитие личности взаимообусловленные процессы. Педагог в коррекционной школе должен помнить и осознавать, что ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, способны получить образование. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей. Становление и развитие способностей требует терпения со стороны взрослых, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка.

3. Создание в специальной школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется, прежде всего, продуктивным общением, взаимодействием ребенка и учителей, ребенка и сверстников [2, 179].

Полноценное общение менее всего ориентируется на любой вид оценки или оценочные ситуации; для него характерна именно безоценочность. Высшая ценность в общении – это другой человек. В общении главное – уважение права другого человека (ребенка, взрослого), ориентация на его индивидуальность, уже сложившуюся или только формирующуюся. Положительное отношение, доверие к учителю вызывают у ребенка желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения.

Таким образом, несоблюдение перечисленных выше условий психического и личностного развития детей в образовательном процессе ведет к формированию у них негативного отношения к школе, к учению, неадекватного отношения к самим себе, к окружающим людям. Психическое компенсаторное развитие слабослышащих детей в условиях специального обучения позволяет им получить образование в объеме полной средней школы, некоторым – высшее образование, а главное – стать полноправными членами общества и осуществлять продуктивную трудовую деятельность.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
2. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998.
3. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М., 2005.
4. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. – М., 1980.

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ДОУ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНОГО ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Л.П. Сечина, Н.А. Лебедева, г. Новоалександровск

Необходимость выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения свидетельствует о целесообразности введения «предшкольного образова-

ния», ориентированного на формирование успешности ребенка старшего дошкольного возраста, развитие его индивидуальных способностей, особенно, если это касается детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей-инвалидов. По данным статистики, на 2010 год более половины детей, проживающих в РФ, имеют отклонения в состоянии здоровья, требующие лечебно-коррекционных и реабилитационных мероприятий. Только 30% новорожденных детей могут быть признаны здоровыми. В России сегодня живет 587 тыс. детей-инвалидов. В Ставропольском крае проживают около 15 тысяч или 1,5% детей с ограниченными возможностями здоровья. Из них около 9 тысяч детей-инвалидов.

Реформирование любой общественной системы, в том числе образовательной, предполагает разработку необходимой нормативно-правовой базы реализации государственной политики в интересах детей-инвалидов.

В основе трансформации системы специального образования, работы с детьми-инвалидами лежат важнейшие правовые акты Организации Объединенных Наций (ООН), касающиеся прав человека. В совокупности данные международно-правовые акты, федеральные законы утверждают не просто право каждого ребёнка на образование, а право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков, будь то языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение и т.д.

Инвалидность – не есть чисто медицинская проблема. Инвалидность – это проблема неравных возможностей, это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют ребенку, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью.

Проблема интеграции больных детей в социуме, необходимость целенаправленной коррекционно-воспитательной работы с такими детьми, оказание помощи родителям, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, вот те причины, которые побудили организовать работу с детьми инвалидами в условиях семейного воспитания.

На базе МДОУ д/с №53 «Солнышко» г. Новоалександровска с апреля 2009 г. открыта краевая экспериментальная площадка по теме «Внедрение моделей предшкольного образования на базе дошкольного образовательного учреждения в условиях малого города», ориентированная на сочетание различных моделей предшкольного образования на базе ДОУ: группы полного дня (модель 1); группы кратковременного пребывания (модель 2); модели семейного образования под патронажем воспитателей ДОУ для детей с особыми потребностями, нуждающимися в индивидуальной работе (модель 3).

С сентября 2009 года в МДОУ «Детский сад комбинированного вида» №53 «Солнышко» г. Новоалександровска организовал работу с детьми-инвалидами на дому. Возраст детей – предшкольный (6-7 лет), основные причины непосещения детского сада: врожденные аномалии, генетические нарушения, сахарный диабет, психофизические нарушения, но все дети с сохранным интеллектом и в дальнейшем способны обучаться в общеобразовательных школах.

Воспитание и обучение детей-инвалидов на дому ведётся по индивидуальным программам, разрабатываемым педагогами и утверждённым методическим советом учреждения, но в основе лежит общеобразовательная «Программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста» (под редакцией М.А. Васильевой). Основанием для организации рабо-

ты с ребенком-инвалидом в условиях семейного воспитания является: заключение медико-психолого-педагогической комиссии, врачебной комиссии (справка МСЭ), индивидуальной программы реабилитации ребёнка-инвалида. Родители (законные представители) для организации обучения детей-инвалидов на дому организуют рабочее место ребенку и педагогу, в соответствии с расписанием занятий готовят ребенка к занятию.

Отрабатывая 3 модель предшкольной подготовки – обучение детей на дому, в рамках краевой экспериментальной площадки мы поставили цель – реализовать права детей-инвалидов на получение своевременной, планомерной, квалифицированной, коррекционно-реабилитационной помощи по месту жительства.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: своевременное выявление детей с особенностями психофизического развития, их ранняя диагностика; уточнение ранее установленного диагноза; выбор образовательного маршрута для детей, нуждающихся в особых условиях обучения, в соответствии со структурой дефекта и их познавательными возможностями; осуществление коррекционной и реабилитационной работы; организация учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения развития; прослеживание динамики развития ребенка с особыми потребностями на протяжении дошкольного возраста; координация и методическое руководство деятельностью педагогов ведущих обучение на дому, по осуществлению мер, содействующих полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей с особенностями психофизического развития; проведение консультативной работы среди педагогов, родителей (лиц, которые их заменяют) по вопросам развития, обучения и воспитания ребенка.

Диагностико-коррекционно-развивающая деятельность строится на основе ряда принципов, ценностей и содержанием. Ведущие принципы: комплексности, систематичности сопровождения, онтогенетичности.

Содержанием деятельности является: психолого-педагогическая диагностика; дифференциация и индивидуализация обучения; индивидуальная коррекционная работа; личностно-ориентированное взаимодействие специалистов на интегративной основе; коррекционные занятия; интеграция методов коррекционно-развивающего образования, усилий и возможностей педагогов и родителей.

Для дошкольного образовательного учреждения очень важно правильно организовать помощь семье в преодолении барьеров между ребенком и окружающим его микросоциумом.

Наши наблюдения показывают, что «обобщенный» психологический портрет родителей детей-инвалидов характеризуется выраженной озабоченностью, высоким уровнем тревожности, слабостью, хрупкостью эмоциональных структур, социальной робостью, подозрительностью. По своей инициативе родители редко вступают в контакт с незнакомыми людьми, настороженно относятся ко всем, кто пытается общаться с детьми. Жалость или удивление окружающих при виде их больного ребёнка способствует тому, что родители начинают скрывать ребёнка от посторонних глаз: они стараются не бывать с ними в общественных местах, тем самым ещё больше способствуя социальной дезадаптации ребёнка. Дефект ребенка некоторые родители воспринимают как собственную неполноценность, ущербность, подавляющуюся в виде переживания острого чувства вины, вины перед ребенком и окружающими их людьми.

В этой связи мы разработали систему таких мероприятий, как информирование родителей о необходимости раннего начала обучения и необходимости их участия в этом процессе; нормализация жизни семьи, включение в процесс реабилитации всех членов семьи; помощь в освоении родителями «нормализованного» стиля поведения по отношению к ребенку.

В помощь родителям педагоги дошкольного учреждения организывают и проводят родительские лектории, консультации, конференции в рамках работы консультативного пункта. Разработаны рекомендации «Я и мой Ребенок», выпускается периодическая информация в виде буклетов, листовок.

Анализ работы показал, что своевременная, планомерная, квалифицированная коррекционно-реабилитационная помощь детям-инвалидам на дому дает определенные положительные результаты. Работа с ними идет постепенно и очень медленно, требует дальнейшего продолжения. Мы видим, что при осуществлении третьей модели дошкольного образования ребёнка можно подготовить к школе и выравнять стартовые возможности, но для этого нужно иметь огромное желание помочь детям, терпение и сострадание.

ПЕДАГОГ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Е.С. Слюсарева, г. Ставрополь

На современном этапе развития специального образования прочно утвердилась концепция инклюзии (включения) детей, имеющих ограниченные возможности здоровья в общее образовательное пространство.

Инклюзия в образовании – это новая идея. Это не часть модели специального образования, хотя многие до сих пор используют термин «специальное образование», даже когда речь идет об «инклюзивном образовании». Термин «инклюзия» отражает новый взгляд на инвалидность и образование с точки зрения социальной справедливости и прав учеников. Он передает идею, что все ученики могут учиться в одной образовательной среде без сегрегации какой-либо групп учащихся.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Инклюзивное образование основано на том, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, учитывающей их особые образовательные потребности [3].

Таким образом, инклюзивное образование говорит о практике обучения, основанной на философском убеждении, что все ученики, как с инвалидностью, так и без нее, имеют право учиться вместе в соответствующей возрасту группе/классе, и что все получают пользу от образования в обычном классе местной школы. В такой среде учителя, родители и другие работают совместно в партнерстве, используя соответствующие и достаточные ресурсы для интерпретации и применения обычной образовательной программы с достаточной гибкостью, в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями всех учеников.

Для учителя это означает, что он должен разработать и воплотить в жизнь такие методы обучения и практические приемы, которые направлены на развитие соответствующей культуры в классе.

Важно понимать, что в основе этой культуры лежат следующие принципы: каждый ребенок имеет право учиться в обычном классе; у каждого ребенка свои индивидуальные способности и потребности, которые должны быть приняты к сведению; все дети обучаемы; в образовательном процессе учитель и ученики действуют как коллеги [3].

Реализация такой культуры ставит вопрос о готовности педагога общеобразовательной школы к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство школы.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к разным видам деятельности.

В русле функционального подхода (А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов и др.) готовность рассматривается в связи с психическими функциями, формирование которых является фактором успешной профессиональной деятельности.

Готовность к деятельности, по мнению В. А. Сластенина, «есть особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение». Готовность включает в себя различного рода установки на осознание задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей и их соотношение с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [7].

В рамках личностного подхода (М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, В. И. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) готовность рассматривается как профессионально важное качество личности [4, 7]. Являясь сложным психологическим образованием, она включает в себя в устойчивом единстве следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые профессиональные мотивы), ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности); операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками и др); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам).

По мнению Я. Л. Коломинского, готовность к профессиональной деятельности – это уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности [5, 193].

Можно отметить и такой подход к изучению готовности, который включает в себе профессиональную пригодность и профессиональную подготовленность к деятельности (А. Б. Белинская, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. Ц. Пуни, А. И. Щербакова и др.). Сущность готовности рассматривается в непосредственной связи с формированием, развитием и совершенствованием психических процессов, состояний, свойств и качеств личности, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В целом, готовность всегда рассматривается в контексте определенного вида деятельности, и ее содержание связывается с особенностями этой деятельности; направлена на формирование, развитие и активизацию тех качеств специалиста, которые способствуют успешному выполнению деятельности.

Готовность педагога к реализации инклюзивного образования, на наш взгляд, – это сложное интегративное образование, проявляющееся как в устойчивых качествах личности, так и в ситуативных психических состояниях, связанных с учебным процессом и способствующих успешному выполнению профессиональной деятельности.

Анализ имеющихся научных подходов позволил выделить в готовности педагога три базовых компонента, взаимосвязанных между собой и классифицированных по содержательной наполняемости каждого из них: научно-теоретический компонент, к которому мы относим теоретическую подготовку в разных областях знаний – медицинских, психологических и собственно педагогических; практический компонент предполагает практические умения осуществления совместного обучения; личностный компонент, отражающий совокупность профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Среди многообразия профессионально важных качеств личности центрообразующим, на наш взгляд, является толерантность. Толерантность на данный момент развития общества признается общезначимой ценностью, без которой невозможно сосуществование людей, конструктивное взаимодействие с партнером по общению. Наиболее разработанным аспектом толерантности является вопрос о веротерпимости, в меньшей степени данная проблема изучена в политике и национально-этнических отношениях и практически отсутствуют исследования, посвященные данной проблеме в специальной психологии и педагогике.

Анализ исследований, посвященных толерантности, свидетельствует, что (не удается дать толерантности однозначную дефиницию, но тем не менее, позволяет выделить общий подход к ее определению) толерантность понимается как терпимость к чуждому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям. На наш взгляд, данное понятие не отражает специфики его использования в области инклюзивного образования. Ближким является следующее определение: толерантность как способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей, а также признание и уважение самих «других людей», которые отличаются от нас. В «других» признаются и отдельные индивидуумы и личности в качестве представителей этнических групп (К. Уэйн).

Сходное определение дает Д. В. Зиновьев, рассматривая толерантность как моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам [6]. В пункте 1.4 «Декларации принципов толерантности» (2001) обозначено, что толерантность означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность [1].

Мы исходим из того, что из всех форм толерантности наиболее значимой является межличностная толерантность – особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными» (С. Братченко) [2].

Сторонники экзистенциально-гуманистического подхода отмечают, что нельзя ограничиться описанными выше измерениями толерантности, необходимо добавить самый важный – личностный компонент или личностное измерение толерантности, включающее в себя соответствующую ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком.

Это личностные установки, ценности и смыслы, которые позитивно влияют на характер поведения и отношения к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья, опирающиеся на способность субъекта уважать и принимать «особых» детей, способность к сосуществованию с ними, к вступлению к ним в ненасильственные формы взаимодействия, т.е. готовность и способность к Диалогу. Толерантность как важнейший атрибут диалога будет усиливаться полноценного личностного развития, как педагога, так и ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

Проведенное в 2010 году анкетирование педагогов общеобразовательных школ показало, что в качестве трудностей, которые могут возникать при инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, педагоги выделяют неподготовленность учителей (54 %) и неадекватное отношение и неприятие детей (53,6%), что говорит о несформированности интегрального качества личности педагога – толерантности по отношению к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья [8].

Таким образом, можно отметить, что на современном этапе внедрения системы инклюзивного образования, готовность к нему у большинства педагогов не сформирована по всем компонентам, входящим в структуру этого сложного образования, что требует целенаправленного анализа форм подготовки и переподготовки учителей, взаимодействующих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Список литературы

1. Братченко С. Л. Декларация принципов толерантности /С. Л. Братченко // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62-68.
2. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании/ С. Л. Братченко. (<http://www.tolerance.ru>).
3. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? – М., 2005.
4. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976.
5. Коломинский Я. Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе. – Минск, 1969.
6. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань, 1991.
7. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования/ под ред. В. А. Сластенина. – М., 1982.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н.И. Цвирко, Е.Л. Тинькова, г. Ставрополь

В сентябре 2011 года российские педагогические вузы должны будут перейти на подготовку бакалавров. Одной из особенностей нового стандарта (ФГОС ВПО III поколения по направлению «Педагогическое образование») является модульный подход в построении учебного плана и использование модульно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов (далее – МРСО).

В сложившихся обстоятельствах особенно важно обеспечить надлежащее качество подготовки специалистов, в том числе и на уровне требований международных стандартов. Один из путей повышения качества подготовки специалистов – это переход от репродуктивных методов обучения к увеличению доли самостоятельного поиска и освоения знаний студентами вузов. Именно МРСО позволяет поэтапно формировать умственные действия, обеспечить содержательное обобщение изученного материала и оптимизацию процесса обучения, что теоретически обосновано в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Ю.К. Бабанского. Студент из пассивного «потребителя» научной информации и старательного исполнителя превращается в «активного добытчика знаний», «преобразователя» изучаемого материала.

Профессорско-преподавательский состав кафедры биологии и экологии ГОУ ВПО СГПИ использует МРСО в экспериментальном режиме при оценивании знаний студентов при изу-

чении дисциплин естественнонаучного цикла с 2007 г. Ее введение мы рассматриваем в качестве элемента системы управления качеством подготовки будущих специалистов как дополнение к традиционной четырехбалльной системе оценок, с целью создания мотивации систематической работы всех студентов академической группы в течение семестра, обеспечения единого подхода к контролю учебной деятельности.

Разработанные критерии использования МРСО в учебном процессе не противоречат приказу Министерства образования Российской Федерации от 11 июля 2002 г. № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов».

Основные задачи, которые профессорско-преподавательский состав кафедры рассматривает в качестве ведущих при внедрении и использовании МРСО в учебном процессе, следующие: повышение объективности оценивания знаний, умений и навыков студентов преподавателями за счет высокой дифференциации баллов и выработки четких параметров контроля выполнения студентами разных видов учебной работы; создание информационного банка данных, отражающего в динамике успеваемость каждого студента (не только по дисциплинам кафедры, но и в перспективе – в целом по вузу); повышение качества организации образовательного процесса в вузе; повышение качества подготовки и развитие самостоятельности и ответственности будущих специалистов.

Модульно-рейтинговая система оценки знаний предусматривает столбальную (100 %) шкалу, то есть 100 баллов (%) – это максимальное количество баллов (%), которые студент может получить за академические успехи в процессе изучения содержательного модуля. Оценка знаний студента за содержательный модуль учитывает оценки, полученные за все виды проведенных занятий, за текущее и итоговое тестирование (например, за выполнение практических, лабораторных занятий, и т.д.) с учетом необходимых весовых коэффициентов.

Суммарное оценивание усвоения учебного материала дисциплины определяется без проведения семестрового экзамена как интегрированная оценка усвоения всех содержательных модулей с учетом весовых коэффициентов.

Студент, который набрал на протяжении семестра необходимое количество баллов, имеет возможность не сдавать экзамен или зачет и получить набранное количество баллов как итоговую оценку (освобождение от сдачи итоговой формы аттестации по дисциплине, досрочное получение оценки); сдавать экзамен с целью повышения своего рейтинга по дисциплине.

Студент, который набрал в течение семестра меньше необходимого количества баллов, обязан ликвидировать разницу в знаниях, набрать необходимый минимум баллов, а затем сдавать экзамен.

Для эффективного функционирования МРСО считаем необходимым наличие: современного комплексного учебно-методического обеспечения по каждой из реализуемых дисциплин; нормативных и инструктивно-методических документов по применению МРСО; достаточной материально-технической базы, обеспечивающей реализацию в учебном процессе современных обучающих технологий и информатизацию всех процессов в функционировании МРСО.

Свыше 90% дисциплин, реализуемых профессорско-преподавательским коллективом кафедры, являются дисциплинами федерального компонента учебных планов (ГОС ВПО II поколения) и представляют 2 цикла дисциплин: естественнонаучный (дисциплина «Концепции современного естествознания») и общепрофессиональных дисциплин («Возрастная анатомия и гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Основы педиатрии и гигиены»). Объем трудоемкости по этим дисциплинам, как правило, составляет 2 – 3 зачетные единицы (в общем объеме часов подготовки специалиста суммарно это составляет не более 3%), причем, согласно рекомендациям примерного учебного плана их изучение должно происходить в течение 1 – 3 семестров.

Для изучения специфики восприятия студентами содержания преподаваемых дисциплин естественнонаучного цикла, а так же их отношения к использованию МРСО в дополнение к традиционной системе, преподавателями кафедры ежегодно проводятся тематические анонимные опросы студентов, изучающих дисциплины естественнонаучного цикла. В 2009-2010 уч. году выборку составили 131 студент факультета специальной педагогики. Данные обрабатывались нами статистически с использованием программы SPSS 10.0. Были получены следующие результаты: 46,5% процентов респондентов считают рассматриваемый в ходе изучения естественных наук материал сложным для восприятия, а собственные базовые знания – недостаточными для его освоения. Следовательно, можно сделать вывод о том, что знания по циклу данных наук в системе «школа» – «вуз» недостаточно скоррелированы на уровне стандартов, либо же признать недостаточность выполнения стандарта полного общего образования практически в 50 % случаев; 86,3% студентов рассматривают введение дисциплин цикла как необходимое условие профессиональной подготовки; в том числе собираются непосредственно применять полученные знания в собственной практической деятельности – 38,5% от числа опрошенных. На основании этих данных можно сделать вывод о сформированности мотивации и достаточной степени понимания у будущих специалистов о роли дисциплин естественнонаучного цикла в круге знаний, необходимых для выполнения предстоящих профессиональных обязанностей; значительная часть студентов предпочла бы изучать дисциплины естественнонаучного цикла на 2 (36,6%) и 3 курсах обучения (37%), когда, по мнению респондентов, уже закончен период их адаптации к специфической вузовской среде и уже выработаны основные учебно-исследовательские навыки (что не всегда совпадает с рекомендациями примерных планов по отдельным специальностям ГОС ВПО II поколения, в которых основной акцент относительно времени изучения дисциплин смещен на 1 курс); 69,2% студентов предпочитают традиционную форму проведения мероприятий итогового контроля знаний тестовой, т.к. считают возможность защитить свои знания по дисциплине гораздо выше при устном ответе, тогда как к использованию тестов в качестве инструмента оценивания знаний по отдельным темам положительно относятся 67,4% опрошенных; 80,8% опрошенных проявили положительное отношение к использованию в течение изучения дисциплин МРСО, поскольку, по свидетельствам респондентов, «она позволяет повысить возможность заработать максимальный балл по дисциплине большему количеству студентов», «процент студентов, освобожденных от сдачи экзамена, заметно выше (в 1,5 – 2 раза), чем при использовании традиционной системы оценивания», «необходимость активной работы на каждом занятии повышает степень ответственности студентов при подготовке к итоговой форме аттестации знаний по дисциплине» и т.п.; наиболее сложным респонденты считают решение задач практической направленности (57,7%) при проведении практических занятий.

В процессе изучения психофизиологического состояния студентов нами отмечено, что наиболее значительное отрицательное влияние на способности к обучению оказывают высокая индивидуальная тревожность и повышенная реактивность симпатической системы. Студенты с выраженными такими свойствами чаще других испытывают стресс и как следствие – нарушение когнитивной деятельности.

В период промежуточной аттестации состояние стресса у таких студентов становится более выраженным. В целом ситуация экзамена для абсолютного большинства студентов является стрессорной, однако многие из них способны преодолевать этот стресс без постоянной помощи (82% опрошенных студентов 2 – 5 курсов факультета). Так, проведенные нами исследования уровня адаптационных возможностей среди студентов вуза в предсессионный период зимней промежуточной аттестации 2009/2010 уч. года показали, что наиболее подвержены стрессу оказались студенты 1-го и 4-го курсов (рис.1).

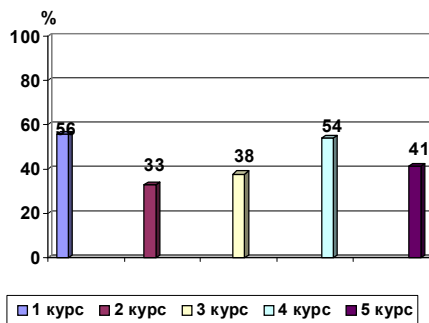


Рис.1. Уровень тревожности у студентов разных курсов в предсессионный период

На наш взгляд, такая динамика связана с повышенным уровнем тревожности студентов-первокурсников перед первыми экзаменационными испытаниями. Ведущей причиной вторичного повышения уровня тревожности студентов четвертых курсов считаем преобладанием в учебном плане дисциплин профессионального цикла, непосредственно связанных будущей профессиональной деятельностью, и требующих развития специфических умений и навыков.

На протяжении последних трёх лет профессорско-преподавательский коллектив кафедры биологии и экологии для снижения уровня стрессорности экзаменационного фактора по дисциплинам естественнонаучного цикла предлагает ряд возможностей.

Во-первых, применение МРСО, по-нашему мнению, приводит к активизации работы студентов в течение семестра и предполагает разные виды отчетности по каждому модулю преподаваемых дисциплин. Кроме этого, безусловно положительным моментом является освобождение значительного количества студентов от сдачи итогового экзамена в период промежуточной аттестации (в течение 2009/2010 уч. года показатель составил 50,2%). Во-вторых, студентам предоставляется возможность самостоятельно выбрать форму сдачи экзамена: традиционную (собеседование по билетам) и тестовую (с использованием программы АСТ-тест). Полученные результаты за трехлетний период показывают, что в тех академических группах, где была использована тестовая форма экзамена, показатели качества знаний в среднем на 4-6% выше, чем в тех группах, в которых студенты сдавали экзамен в традиционной форме (рис.2). Поэтому предварительные опасения практически 70% студентов перед большим напряжением в момент сдачи экзамена в тестовой форме считаем необоснованными. Данные сведения позволяют



Рис.2. Качество знаний студентов в зависимости от наличия свободы выбора формы сдачи экзамена

нам утверждать, что посредством наличия личного выбора формы сдачи экзамена студентами нам удалось снизить уровень действия на них стрессорного фактора.

Особое внимание студентов в ходе проведенных исследований было обращено нами на возможность их собственного воздействия на своё психофизиологическое состояние. При повторном обследовании у большинства испытуемых результаты были лучше первичных (показатели индивидуальной тревожности в среднем оказались ниже на 12%), что, по нашему мнению, связано с «эффектом плацебо», который в большей степени был связан с вниманием к испытуемым со стороны исследователей, тем более, что большую часть испытуемых составили женщины в возрасте 17 – 20 лет. Указанная категория обследуемых повышено эмоциональна, остро воспринимает любое внимание к себе. Значительное влияние оказал эффект общей релаксации во время проведения психофизиологической работы, позволивший испытуемым начать самообучение по возможности справиться со стрессовой ситуацией и снижать напряженность негативных эмоций.

Подводя общий итог изучаемой проблемы, необходимо отметить, что ценностное обоснование целей и задач педагогики вытекает из философского понимания смысла жизни, ценностей и идеалов, которые лежат в основе жизнедеятельности человека и человечества.

ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ТЯЖЁЛЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Т.С. Шеховцова, г. Ставрополь

Анализируя современную ситуацию в обществе, мы с сожалением констатируем, что люди с каждым годом становятся всё более чёрствыми и нетерпимыми ко всем тем, кто отличается от них: к людям другой расы, веры, национальности, к больным, инвалидам, пенсионерам. Более того, в последнее время в современном обществе всё чаще появляются высказывания об эвтаназии. Приводятся примеры эвтаназии больных животных, и по аналогии проводятся сравнения с возможной эвтаназией людей. С ужасом приходится констатировать, что эти высказывания касаются и детей: детей с теми или иными тяжёлыми физическими и психическими отклонениями.

Так, небезызвестный журналист А. Никонов опубликовал в одной из газет широкого круга чтения статью под названием «Добей, чтоб не мучился!», в которой предложил матерям избавляться от детей-инвалидов, либо сдавая их в приют как «бракованных», либо умерщвляя в младенческом возрасте.

Публикация данного опуса (а по-другому сложно назвать столь непрофессиональное произведение) вызвала бурю откликов. Непрофессионализм статьи заключался не только в отсутствии журналистской этики, но и в самом признании журналиста о том, что он не изучал тему углублённо и написание статьи потратил около двух часов. Резонанс же от этой статьи был огромный, что свидетельствует о безразличном отношении общества к подобным высказываниям.

Впервые слово «эвтаназия» использовал Фрэнсис Бэкон для обозначения легкой смерти. Он соединил его из двух греческих корней: «эу» – «хорошо», и «танатос» – «смерть». В наше время под эвтаназией понимают медицинскую помощь больному, страдающему неизлечимым мучительным заболеванием, в быстром и безболезненном прекращении жизни. Существует два вида эвтаназии: пассивная эвтаназия – прекращение поддерживающей терапии, в том числе отключение от систем жизнеобеспечения; активная эвтаназия – введение препаратов, влекущих за собой смерть, а также передача таких препаратов пациенту для самостоятельного использования.

Эвтаназия («усыпление») животных – практика, принятая повсеместно, она считается гуманным способом прекращения страданий безнадежно больных домашних питомцев. Эвтаназия людей в большинстве стран мира, включая Россию, запрещена. Кроме того, в России введен мораторий на смертную казнь, который соблюдается [1].

Однако в последние годы законы и судебные решения, декриминализующие эвтаназию, в основном пассивную, впервые были приняты в Нидерландах (2001), Бельгии (2002), Швейцарии (2007, эвтаназия психически больных), в некоторых штатах США (2008).

Различают также добровольную и недобровольную эвтаназию. Добровольная эвтаназия осуществляется по просьбе больного или с предварительно высказанного его согласия (например, в США распространена практика заранее и в юридически достоверной форме выражать свою волю на случай необратимой комы). Недобровольная эвтаназия осуществляется без согласия больного, как правило, находящегося в бессознательном состоянии.

Как у любого явления, у эвтаназии есть сторонники и противники. Сторонники эвтаназии аргументируют свою позицию якобы соображениями гуманности (мы бы назвали это ложной гуманностью), говоря о возможности выбора, о том, что никто не вправе заставлять безнадежных больных испытывать жестокие мучения. Противники же считают её легализацией содействия в самоубийстве или пропагандой убийства, экстремизма, фашизма. Они также совершенно справедливо задают вопрос: а кто будет осуществлять эвтаназию? Ведь по сути этот «кто-то» будет осуществлять роль палача! Уж не на врача ли, дававшего клятву Гиппократу, будет возложена ответственность за умерщвление человека? Кто будет контролировать эвтаназию? Очевидно, что люди не смогут контролировать исполнение даже самого безупречного закона об эвтаназии. Убийства, связанные с наследством, недвижимостью, с любой корыстью, получат законное прикрытие. Общество добьётся только того, что увеличится количество убийств.

Но главная и действительно нерешаемая этическая проблема встаёт в отношении больных, которые не в состоянии самостоятельно принять решение о том, чтобы перестать жить: находящихся в коме, умственно неполноценных, включая страдающих старческим маразмом, а также маленьких детей. За них, если эвтаназию легализовать, будет решать кто-то другой. Кто – врачи, родственники или представители власти? И где гарантии, что их решение будет продиктовано соображениями истинного гуманизма и интересами больного? Получается, что эвтаназия – это казнь беспомощных? Наконец, нельзя забывать историю, нельзя забывать о том, что введение эвтаназии в незрелом обществе может иметь непредсказуемые последствия.

На всех этапах своего развития человеческое общество не оставалось безразличным к тем, кто имел те или иные физические или психические нарушения, только характер отношения общества к этим лицам был неодинаков в различные исторические периоды и зависел от многих факторов. В первую очередь он определялся уровнем развития производительных сил общества, его экономикой, характером производственных отношений, политическими, нравственными, религиозными, философскими воззрениями общества. На характер отношений к лицам с ограниченными возможностями здоровья всегда оказывал непосредственное влияние уровень развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры в целом.

История знает, как минимум, три ярких примера детоубийств. Первый – в эпоху античности, когда основатель и первый законодатель Спарты — Ликург предписал убивать младенцев-мальчиков, родившихся хилыми или уродливыми (VIII в. до н. э.), ибо понимал жизнь как дар. Дети, признанные государством «неполноценными», лишались этого дара по закону. Эти данные, по всей вероятности, относятся к детям с рано выявившимися тяжёлыми физическими дефектами, так как психические недостатки обнаруживаются лишь в более старшем возрасте [2].

Христианство привнесло новые нравственные ценности, предложило новую картину мира и новый взгляд на немощного человека. Высшей ценностью признаётся сопереживание другому,

милосердие провозглашается не просто добродетелью, а обязанностью христианина. Христианство закладывает фундамент толерантного отношения к людям вне зависимости от их происхождения, социального положения, физической силы или степени умственной одарённости.

Признав христианский постулат о том, что право на жизнь даруется Богом и не может быть отобрано человеком, власть не может более терпеть детоубийство, которое с IV в. расценивается европейским судом как посягательство на Божью волю, преступление. Право на жизнь обретается по закону (в 805 г. выходит Указ Карла Великого, запрещающий убивать людей, подозреваемых в одержимости бесом) [3].

В славянских государствах, где на слабоумных (юридиче-ских) смотрели как на «божьих людей» и «блаженных», их обычно окружали ореолом святости. Служители православной церкви, предписывая относиться к слабоумным с жалостью, считали существование детей-идиотов и калек именем божьим, божьей волей и доказывали, что эти несчастные дети нужны в интересах людей и бога, чтобы предоставить возможность верующим творить милость во имя бога.

Забота и опека страждущих и обездоленных на Руси нашла свое место как в традициях и жизнедеятельности простого народа, так и в официальных действиях церкви и государственной власти (Устав о православной церкви, утвержденный киевским князем Владимиром Святославовичем (996 г.), «Поучение князя Владимира Мономаха своим детям»).

Второй пример – инквизиция, появившаяся в период Средневековья как особый карательный орган, расправлявшийся не только со свободомыслием, но и с душевнобольными людьми, считая слабоумных «детьми дьявола». Многие душевнобольные подвергались пыткам, оказывались в тюрьмах, а в «лучшем» случае их ожидало пожизненное заточение в монастыри. Широко известны в тот период и так называемые «процессы над ведьмами». Специальная булла (послание) папы Иннокентия VIII (XV в.) обязывала судить людей, «находящихся во власти дьявола». Изданная в 1487 году инструкция «Молот ведьм» (как узнавать ведьм и одержимых дьяволом) привела к тому, что по всей Европе запалили костры, в которые бросали стариков и женщин, поведение которых было странным вследствие недостатков развития, истерии или душевных болезней. В колдовстве могли обвинить даже ребёнка, известны случаи казни 10–12-летних детей. Сочинения средневековых клириков напоминают, что ребёнок — это «существо, которого следует во всем остерегаться, так как он может быть вместилищем темных сил» [3, 46].

Реформация и переход к культуре Нового времени меняют мировоззрение европейцев. В понятие праведной жизни входит деятельная забота о жизни своей семьи, своего города, своей страны. Именно протестантизм провозглашает грамотность и деятельную благотворительность обязанностью христианина, приводя на смену милостыне организованную филантропию. В протестантских странах государи и муниципальные власти совместно с церковными реформаторами энергично, сознательно и последовательно формируют светскую благотворительность. В круг творцов деятельного милосердия активно входит частное лицо, гражданин. Начинает активно развиваться не только культура и искусство, но и наука, особенно медицина. Но именно педагог впервые говорит о возможности воспитания умственно отсталого ребёнка. Этим педагогом был Ян Амос Коменский (1592-1670). Он был глубоко убеждён в животворящей силе образования, в преобразующей силе воспитания, какая бы аномалия в развитии и поведении ребенка ни существовала. Ян Амос Коменский говорил о возможности дать образование всем детям с отклонениями в развитии. В этой связи он писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? — Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [2, 7].

В XIX веке введение во многих европейских странах законов о всеобщем обязательном начальном образовании заставило государство и общество признать наличие учеников, чьё

развитие отличается от нормы и не позволяет детям овладеть программой массовой школы. Это, в свою очередь, заставило искать способы исполнения закона об образовании в отношении умственно отсталых: открывать специальные учебные заведения. Показательно, что первая вспомогательная школа была открыта в Лейпциге в 1882 г., и Германия по существу являлась родиной первых образовательных учреждений для детей с нарушениями интеллекта.

Третий пример детоубийств относится к XX веку, когда оформляется и набирает силу фашизм – идеология, ставящая под сомнение право человека на жизнь и свободу. Опыт нацистской Германии свидетельствует: смена государством идеологической доктрины может не только остановить развитие системы специального образования, но и фактически лишить людей с физическими и умственными недостатками с таким трудом завоеванных гражданских прав, включая и право на жизнь. Н.Н. Малофеев справедливо отмечает, что официальное признание расовой теории почти в одночасье вернуло инвалидов в атмосферу Средневековья с ее институтом инквизиции и «охотой на ведьм». За короткий исторический срок фашистское государство не только разрушило одну из лучших в мире систем специального образования, но и сумело убедить большую часть собственного населения в нецелесообразности ее существования [3].

Геноцид XX в. со всей очевидностью продемонстрировал миру, как коротка дорога от признания целесообразности уничтожения людей, (неизлечимо больных, «дефективных» и т.д.) до истребления целых стран и народов, как трудно обрести «права человека» и как легко их потерять, насколько опасно оценивать человека по его полезности режиму. Нюрнбергский трибунал осудил нацистский режим как преступный и античеловеческий, и в этом контексте мировое сообщество попыталось обеспечить людям, отличающимся от большинства, гарантированное право на жизнь, свободу, образование, труд.

Конец XX века Западная Европа проживает под знаменем социальной интеграции, мечтая упразднить всяческие барьеры, разделяющие людей или ограничивающие их права и возможности. Идеи социальной интеграции инвалидов в 70-е гг. возникают и реализуются в контексте экономического подъема, либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, религиозному, этническому или любому иному признаку. Борьба против дискриминации меньшинств способствует формированию новой культурной нормы — уважения к различиям между людьми, признания права человека быть не таким, как большинство.

Общество, противостоящее всем видам дискриминации, отказывается и от терминологии, маркирующей отличие одних людей от других как недостаток. Термины, использовавшиеся европейцами на протяжении столетий (урод, убогий, идиот, имбецил, калека, слабомыслный, спастик, слепой, глухой, умственно отсталый, ненормальный, дефективный, аномальный, даун и т. п.), признаются некорректными по причине их употребления в уничижительно-оценочном смысле в речи «нормальных» людей.

Итак, мы видим, что история развивается по спирали: на смену негативным, агрессивным и ужасающим тенденциям всегда приходят позитивные и гуманные. Так, на смену законам Ликурга приходят законы Карла Великого, на смену кострам Средневековья – филантропия Реформации и Нового времени, на смену фашистским газовым камерам и концлагерям, стерилизации умственно отсталых лиц в медицинских лабораториях – Декларации ООН: Всеобщая декларация о правах человека (1948), декларации «О правах умственно отсталых» (1971) и «О правах инвалидов» (1975).

И вот теперь, когда общество прошло долгий путь от агрессии и нетерпимости до осознания необходимости обучения и воспитания всех детей с ограниченными возможностями здоровья (а за рубежом – уже и к осознанию возможности и необходимости интеграции таких

детей в общество), когда последовательно, но долго и мучительно обреталось право сначала на жизнь, потом на признание, потом на воспитание и обучение, появляются люди, готовые разом перечеркнуть всё это.

Современный этап развития общества отличается многими парадоксами. Один из них – тот, что в 2009 году, объявленном Годом равных возможностей (заметим – даже не прав, а именно возможностей!) российское общество провоцирует на легализацию эвтаназии. Но ведь прогресс науки и техники на то и прогресс, чтобы помочь найти новые пути совершенствования мира, а не возвращаться к тому, что уже давно было пройдено, имело негативные последствия и получило отрицательное отношение.

И заочно отвечая журналисту А. Никонову на его статью «Добей, чтоб не мучился!», хочется спросить его: а кто сказал, что он (ребёнок с ограниченными возможностями здоровья – наше примечание) мучается? Показательны слова одной мамы восьмилетнего ребенка: «Мы ЖИВЁМ, понимаете?» Действительно, ребёнок живёт и познаёт мир, радуется маме или лицу, её заменяющему; радуется солнцу, мультфильмам, животным, которых погладил и покормил и они ждут его снова и т.д. Если он и мучается, то только от того, что такие как А. Никонов и ему подобные не любят других, отличных от них, хотят отобрать всё то небольшое, чему этим детям остаётся радоваться. Хорошо, что дети не подозревают о существовании такого дяди.

Мы считаем, что журналист откровенно намекает, что это окружающие мучаются с таким ребёнком, вот и ищет пути облегчения *их* жизни, а вовсе не ребёнка. Но позвольте, что же теперь, убивать всех, рядом с которыми мы «мучаемся»? А что делать с людьми, лишёнными нравственного чувства?

Мы глубоко убеждены, что начать облегчать жизнь детей с теми или иными отклонениями в физическом и психическом развитии нужно с того, чтобы начать любить этих детей.

В лоне церкви зародилось гуманное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, но именно со времён становления педагогики как науки гуманизм стал заключаться не только в опеке, подаянии и призрении, но и в понимании необходимости социализации таких лиц, их воспитания и обучения. Сегодня, когда наше государство является светским, именно на педагога возлагается миссия по формированию, развитию и поддержанию гуманистических взглядов по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья и в частности – детям с тяжёлыми нарушениями. Мы – педагоги – не имеем права допустить возврата к временам Ликурга, средневековой инквизиции или фашизма, под какой бы современной личиной (в данном случае – личиной эвтаназии) они не были завуалированы.

Список литературы

1. Дмитриев Ю. А., Шленева Е. В. Право человека в Российской Федерации на осуществление эвтаназии // Государство и право, 2000. — 11. — С. 52-59.
2. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. – М., 1995
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

РАЗДЕЛ V.

АНТРОПООРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА И ДЕТЕРМИНАНТА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

А.М. Белевцова, г. Ставрополь

Проблема формирования и успешного становления специалиста – будущего учителя музыки, решается с применением новых технологий и методик, используемых в педагогической антропологии, где особое внимание отводится формированию творческой самостоятельности студентов.

Современные требования повышения эффективности процесса обучения в высшей школе обуславливаются возрастающим противоречием между ускоренным накоплением количества информации во всех отраслях науки и ограниченными возможностями её освоения в период обучения. Поэтому перед преподавателями стоит задача не только обеспечить усвоение студентами фундаментальных знаний, но и развивать у них инициативу, творческое мышление. Процесс обучения в вузе сегодня все больше опирается на самостоятельную, близкую к исследовательской, деятельность студента.

Особую актуальность эта проблема приобретает в системе подготовки учителей музыки. Музыкальные дисциплины (особенно «Класс основного музыкального инструмента») должны содействовать формированию у студентов музыкально-исполнительских и педагогических навыков для дальнейшей работы в качестве учителей музыки. Исполнительство и педагогика должны быть тесно связаны и взаимообуславливать друг друга. Одна из задач преподавателя вуза состоит в том, чтобы развивать исполнительские возможности студентов, а это возможно решить успешно только при условии повышения уровня самостоятельности студентов, активизации и рационализации приемов и способов их самостоятельной работы.

Исследование данной проблемы предусматривает выявление психолого-педагогических предпосылок и условий, способствующих более интенсивному формированию самостоятельности студентов в их учебной деятельности.

Психология трактует деятельность как процесс отношения человека к действительности. Эта проблема исследовалась в трудах выдающихся психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и других. В этом плане музыкально-познавательная деятельность рассматривается как отношение студентов-музыкантов к произведениям музыкального искусства, как некоторой объективной реальности. Музыкально-педагогическая деятельность, выступая как одна сфер человеческой деятельности, имеет строение, определяемое спецификой музыкального образования и подчиненное общим закономерностям психологической деятельности. Музыкальное сознание, основа самостоятельности студентов-музыкантов формируется в процессе практической деятельности.

В решении проблемы эффективной подготовки будущего учителя-музыканта, формирования его самостоятельности большое теоретическое значение имеет принцип детерминизма, смысл

которого, как отмечает С.Л. Рубинштейн, и заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему, и, напротив, только внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям [4]. Деятельность преподавателя вуза должна исходить из того, что студент не только объект воздействия, но и субъект деятельности, поэтому многое зависит от его собственной активности, личностных особенностей.

Согласно современным психолого-педагогическим концепциям обучения, формировать у обучающихся необходимые качества можно только путем специальной организации их деятельности, в результате которой будут развиваться необходимые качества личности. То есть, для формирования у студентов самостоятельности как качества личности и навыков самостоятельной работы, необходимо создать условия, которые будут побуждать к самостоятельной деятельности.

С точки зрения психологии установлено, что ни одно качество личности, в том числе и самостоятельность, не может существовать вне целостной личности и всегда выступает как её проявление. Одно и то же качество проходит различный путь формирования и приобретает различный характер в зависимости от структуры деятельности данной личности.

Многочисленные психолого-педагогические исследования доказывают, что структура учения как одна из разновидностей деятельности определяется внутренне связанными составляющими: мотивационной, познавательной, исполнительской и контрольной [5]. Применительно к музыкально-педагогическому образованию эти составляющие рассматриваются как необходимые предпосылки формирования самостоятельной деятельности. Активизация в процессе обучения каждой из составляемых положительно влияет на формирование самостоятельности, которая определяется как способность студента решать исполнительские задачи, оперировать имеющимися знаниями, умениями и навыками, как наличие потребности в ознакомлении с новыми музыкальными произведениями, умения анализировать и оценивать собственный исполнительский опыт и исполнение товарищей, дать словесно-логическую характеристику исполняемого.

Для выявления теоретических основ формирования самостоятельной музыкально-педагогической деятельности необходимо выяснить психологическую структуру деятельности и, прежде всего, определяющие её характер, мотивы и осуществляющие деятельность целенаправленные действия.

Деятельность – процесс, побуждаемый и направляемый мотивом. Согласно А.Н. Леонтьеву, мотив определяется предметно-обусловленным характером деятельности [2]. Музыкальная деятельность характеризуется целой системой мотивов, находящихся между собой в сложных взаимоотношениях. Определяющим мотивом музыкально-педагогической деятельности является приобщение студентов к музыкальному искусству, мотивом исполнительской деятельности – стремление к наиболее полному и глубокому познанию и исполнению произведений, углублению в музыкально-художественные образы.

В формировании самостоятельности студента-музыканта важным звеном является система мотивов, определяющих его познавательную направленность в процессе учебной деятельности.

В психологической литературе отмечается значение мотивов познавательного характера, которые значительно повышают эффективность всего процесса учения. С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская рассматривают формирование познавательной мотивации в зависимости от самого мыслительного процесса. Они подчеркивают, что для создания положительной умственной активности человека необходима и положительная мотивация.

В качестве ведущих мотивов формирования самостоятельности как важного фактора успешности обучения можно выделить сознательное отношение студентов к процессу обучения, желание получить знания и музыкально-педагогические навыки, необходимые для будущей профессии [5].

Структура самостоятельной деятельности музыкантов определяется спецификой факультета. Наряду с мотивацией, которая дает направление самостоятельной деятельности, составляющими отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. В музыкально-исполнительской деятельности возникают действия, побуждаемые мотивом определенной деятельности и направленные на её реализацию. В результате музыкально-слуховые и двигательные действия, действия музыкально-слухового самоконтроля приводят к воплощению в живом звучании того, что заложено композитором в нотном тексте. Можно сказать, что музыкальная деятельность существует в форме цепи действий, каждое из которых, как и сама деятельность, в которую они включаются, выражает отношение действующей личности к окружающему, то есть отношение студента-исполнителя к произведению.

Таким образом, творческая самостоятельность студентов формируется в музыкальной деятельности и обусловлена ею. Одной из важных предпосылок формирования творческой самостоятельности студентов-музыкантов мы считаем педагогическое воздействие при формировании положительной мотивации учебной деятельности студентов, основанное на активизации познавательных потребностей студентов и включающее их музыкально-исполнительскую и музыкально-педагогическую деятельность.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 2004.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 2005.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1975.
5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 1979.
6. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. – М., 1980.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Г.М. Иманмухаметова, г. Ставрополь

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, которая ориентирована на вхождение страны в мировое образовательное пространство. В качестве одного из главных направлений перехода к образовательной парадигме начала XXI века рассматривается внедрение методов инновационного и развивающего образования на основе использования перспективных информационных и Интернет-технологий, а также повышение доступности качественного образования путем развития системы дистанционного обучения и средств поддержки учебного процесса современными информационными и телекоммуникационными технологиями.

В этой связи кардинально повышаются требования к образованности учителя, обостряется проблема дальнейшего становления его профессиональной компетентности.

На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о самой личности учителя, ее профессионально значимых качествах, различных способностях и умениях. Однако о профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме заговорили лишь в 90-х годах XX столетия [1, 6]. Проблема “профессиональной компетентности” учителя активно изучается в настоящее время отечественными и зарубежными учеными, вкладывающими в трактовку этого понятия различный смысл. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием “педагогическая культура”, обозначающим

формирование специалиста высокой культуры, а не “ремесленника в образовании”. По мнению других, профессиональная компетентность представляет собой некий уровень, степень, качественный и результативный показатель сформированности профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности [3,4].

«Компетентность» (в переводе с латинского) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В условиях информационного общества возрастает роль информационной компетентности учителя, и особое внимание уделяется ее развитию. Информационная компетентность учителя указывает на уровень овладения и использования информации в образовательном процессе. К наиболее значимым информационным компетентностям, владение которыми необходимо современному учителю, можно отнести следующие: знание и использование рациональных методов поиска и хранения информации в современных информационных массивах; владение навыками работы с различными видами компьютерной информации; умение представить информацию в Интернет; владение навыками организации и проведения уроков и внеклассных мероприятий с помощью компьютерных и Интернет-технологий; умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий; владение навыками использования компьютерных и Интернет-технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики.

Таким образом, *информационная компетентность учителя* понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально – педагогической деятельности, и указывает на уровень овладения и использования информационных и Интернет-технологий в образовательном процессе [3, 4].

Можно выделить два подхода к определению уровней информационной компетентности. Первый основывается на анализе компонентного состава этого понятия. Его сторонники называют четыре основных уровня: мировоззренческий – наличие профессионального самосознания, адекватной самооценки, профессиональной эрудиции и кругозора; теоретический (гностический) – профессиональные знания технологического характера; практический (операционный) – профессиональные навыки и умения (ведения и оформления деловой документации, навыки эффективной коммуникации, дизайнерские умения и пр.); творческий – нестандартный подход к делу, интеллектуальная и личностная мобильность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях. Другой подход к определению уровней информационной компетентности основывается на анализе поэтапного развития (от знания разрозненных элементов к творческому овладению средствами вычислительной техники и информационных технологий в системе профессиональной деятельности) [2, 6]. Следует отметить, что одной из негативных сторон отсутствия информационной компетентности является появление у некоторых людей (и не только пользователей) компьютерной тревожности. В настоящее время не существует четкого определения, этого понятия, нет и общепризнанных методов профилактики и лечения компьютерной тревожности. Большинство психологов подразумевают под нею страх, возникающий при работе на компьютере или при размышлении о ней. Установлено, что уровень компьютерной тревожности позволяет предсказать успешность обучения работе на компьютере.

Список литературы

1. Кочуров В. Ф., Кочурова О. И. От компьютерной грамотности к информационной культуре // Новые знания. – 1997.– N 1.
2. Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России.– М.: ИТП и МИО РАО, 1993.

3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 24.04.2002. – Центр «Эйдос», [http:// www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm).

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н.Н. Назаренко, г. Ставрополь

В условиях усилившейся межэтнической разобщенности и расслоения, увеличения числа национальных конфликтов, в том числе на религиозной почве, целесообразна ориентация приоритетных задач профессионально-педагогической подготовки на формирование у будущих учителей высокой культуры межнационального общения: именно эта социальная категория способна минимизировать риск межэтнических трений сначала в ученической среде, а в последующем – в масштабе российского общества [1].

Наибольшую значимость этот вопрос приобретает в регионах, относящихся к полиэтничным – населеным большим многообразием этносов. К их числу принадлежит Ставропольский край, где проживают представители более ста двадцати этносов. В силу своего геополитического положения его территория всегда была полем интенсивного межкультурного взаимодействия. В 90-е годы потоки беженцев и вынужденных переселенцев в значительной степени привели к нарушению единого культурно-образовательного пространства края, что негативно сказалось на сфере общения между представителями разных национальностей. Для снижения влияния подобных факторов на сознание населения Ставропольского края необходима целенаправленная систематическая, диагностируемая и отслеживаемая деятельность по формированию культуры межнационального общения у молодежи и в частности, у будущих учителей [2].

Современное состояние исследований, касающихся формирования культуры межнационального общения, можно расценивать как достигшее высокого уровня теоретического обоснования (В. А. Авксентьев, М. С. Джунусов, А. А. Глебов, В. Н. Галяпина, В. Г. Крысько, З. Т. Гасанов, Р. И. Кусарбаев, Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедева, Д. И. Латышина и др.), однако мы не находим оснований считать его исчерпывающим (при всем многообразии подходов к изучению феномена). Наиболее открытым и требующим внимания представляется вопрос о системном анализе и обеспечении педагогических условий для достижения положительной динамики развития культуры межнационального общения, особенно в регионах с усложненной ситуацией этнической разобщенности.

Это послужило отправной точкой осуществления экспериментального исследования, направленного на поиск педагогических условий формирования культуры межнационального общения у будущих учителей начальных классов. По научно-педагогической традиции оно осуществлялось в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап был необходим для фактического выявления наличного уровня культуры межнационального общения у будущих учителей по ряду выделенных нами критериев и показателей. Такими критериями явились: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-деятельностный.

Показателями сформированности по когнитивному критерию является знание сущности и содержания проблемы межнациональных отношений в различных ее проявлениях: наличие знаний о культуре межнационального общения как сложной системе, знаний об истории и

культуре своего этноса и других национальностей, знаний об общепринятых нормах и правилах при взаимодействии с людьми разных национальных групп.

Показателями сформированности по эмоционально-оценочному критерию выступают эмоционально-нравственные характеристики личности, чувства, убеждения и оценочные суждения по отношению к другим национальностям.

К показателям сформированности по мотивационно-деятельностному относим действия, поступки по отношению к людям других национальностей, мотивацию в освоении родной культуры и культуры других этносов.

Результаты диагностики на начальном этапе эксперимента свидетельствовали о том, что у доминирующего числа студентов отсутствовали специальные знания о культуре и национальных особенностях других этносов, для многих была характерна неустойчивость соблюдения основных коммуникативных принципов и правил общения с лицами других национальностей, большинство проявляли явное стремление избегать возможных контактов с представителями разных этносов. В частности, данные обследования когнитивного компонента культуры межнационального общения посредством авторской методики свидетельствуют о том, что 52% респондентов имеют низкий уровень, 31% – средний уровень и 17% – высокий. Анализ результатов опросника Дж. Финни, выявляющего выраженность этнической идентичности, позволил получить среднегрупповой показатель, равный 26, 33 баллам, в то время как максимальный балл составляет 48. Это говорит о том, что испытуемые не осведомлены в вопросах о культуре своего и других этносов. Следовательно, когнитивный компонент культуры межнационального общения респондентов сформирован на недостаточном уровне.

По результатам метода анализа продуктов деятельности (написание сочинения «Мое отношение к представителям других национальностей»), используемого для изучения эмоционально-оценочного компонента культуры межнационального общения, 45% испытуемых имеют низкий уровень, 30% – средний, 25% – высокий. Результаты тестирования (тест «20 высказываний» М. Куна и Т. Макпартлэнда), направленного также на исследование эмоционально-оценочного компонента, позволяют заключить, что у 42% студентов низкий уровень культуры межнационального общения по эмоционально-оценочному компоненту, у 34% – средний уровень, у 24% – низкий уровень.

Диагностика мотивационно-деятельностного компонента с помощью невключенного наблюдения дала следующую информацию: состояние культуры межнационального общения по мотивационно-деятельностному компоненту у 44% респондентов находится на низком уровне, у 36% – на среднем, у 20% – на высоком. Кроме того, по результатам опросника «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой в группе респондентов преобладает такой тип этнической идентичности, как этноизоляционизм – 37% респондентов. В то время как такие типы этнической идентичности, как этнонигилизм и этническая индифферентность представлены 10%, норма – 7%, этнозогизм – 22%, этнофанатизм – 14%. Это является показателями негативного отношения респондентов к другим этническим группам, а соответственно, и низкого уровня культуры межнационального общения по мотивационно-деятельностному компоненту.

Полученные в процессе констатирующего эксперимента данные обусловили необходимость реализации формирующего эксперимента для повышения уровня культуры межнационального общения у будущих учителей начальных классов.

Он, в первую очередь, был направлен на определение и оптимизацию педагогических условий формирования культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза и проверку их эффективности. В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены и апробированы следующие педагогические условия: введение этнокультурного компонента в содержание образо-

вания (на примере спецкурса «Педагогика межнационального общения»); реализация в условиях полиэтнического региона содержания этнокультурной методической практики; проведение в этнокультурном направлении внеаудиторной работы со студентами в рамках научной лаборатории.

При апробации первого условия технология изучения дисциплины предполагала организацию дискуссий на занятиях, исследовательскую деятельность студентов с целью решения учебных проблем, создание игровых ситуаций, демонстрацию творческих способностей студентов и оценивание ими собственных достижений. Введение спецкурса содействовало развитию интереса у студентов как к учебной дисциплине «Педагогика межнационального общения», так и к исследуемой проблеме в целом.

Этнокультурная методическая практика – как второе условие – являлась структурным компонентом общей педагогической практики. Она осуществлялась в двух направлениях: участие студентов в поисковой деятельности и учебно-воспитательная работа по предмету с использованием собранного материала. Этнокультурная методическая практика включала не только сбор студентами фольклора других национальностей и сведений об их культуре, обычаях, традициях, но и поиск этнопедагогического материала, отражающего методику учебно-воспитательной работы учителя как в узко этническом, так и в многонациональном классе. Этнопедагогический материал был использован студентами на педпрактике по предмету, что явилось оптимальным подходом в подготовке будущего учителя к работе в полиэтническом регионе.

Реализация третьего условия была рассчитана на организацию НИРС и создание научной студенческой лаборатории «Этновзгляд». В состав лаборатории были включены творческие студии, научные кружки, проблемные группы, действующие под руководством преподавателей вуза. Содержание работы в творческих студиях, научных кружках, проблемных группах составлялось с учетом их профильной подготовки и реализовывалось через следующие этапы: диагностический, информационно-мотивационный, поисково-аналитический, субъектно-деятельностный, рефлексивный. На диагностическом этапе определялись образовательные потребности и интересы студентов по проблеме межнациональных отношений, на информационно-мотивационном этапе были организованы встречи со студентами с целью обсуждения вопросов по заявленной проблеме, исследования различных этнопедагогических явлений, на поисково-аналитическом этапе будущие учителя осуществляли поиск материала по исследуемой проблематике, анализировали и оценивали его, на субъектно-деятельностном – демонстрировали индивидуальное видение этнической проблематики средствами науки и творчества, на рефлексивном – обсуждали собственные результаты выполненной работы. Деятельность студентов в научной лаборатории позволила повысить уровень творческих и исследовательских способностей в области этнопедагогики.

Повторная диагностика и анализ результатов завершающего, контрольного, этапа эксперимента указывает на то, что у испытуемых повысился знаниевый показатель в области национального фольклора, обычаев, традиций своего и других этносов, возрос интерес к этническим проблемам иных национальностей, сформировалась положительная установка на взаимоотношения с представителями других национальных общностей.

Таким образом, создание комплекса рассмотренных педагогических условий содействует повышению уровня культуры межнационального общения студентов педагогического вуза, что позволяет рассматривать их как эффективное средство качественной и диктуемой временем подготовки будущих учителей начальных классов.

В то же время, последние тенденции духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе – введение в 4 классах нового курса «Основы религиозных культур и светской этики» – раскрывают дополнительные возможности для расширения сферы исследования, но

и предъявляют серьезные требования как к культурологической, этнопедагогической, коммуникативной, так и психологической корректности будущего специалиста.

Список литературы

1. Галяпина В. Н., Поштарева Т. В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ФПК и ИПК в 3-х частях. – Ставрополь, 2004.
2. Иванова С. Ю. Формирование современных навыков межэтнического взаимодействия в Ставропольском крае. – Ставрополь, 2002.

МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО УСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» СТУДЕНТАМИ

***Р.Р. Магомедов, В.Н. Истомин, М.В. Загирняк,
г. Ставрополь, г. Крименчук***

Модель – это объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала [1, 5]. Успех моделирования объекта зависит от того, насколько детально изучены реальные явления, насколько правильно проведена их формализация и алгоритмизация [2, 9]. В нашем исследовании мы применили принцип системного подхода, который предполагает последовательный переход от общего к частному. Другими словами, в основе нашей модели – целеполагание, а остов, её структура – алгоритм последовательного, поэтапного решения задач для достижения обозначенной цели. Такой подход означает, что рассматриваемая система является интегрированным целым даже тогда, когда она состоит из отдельных разобщенных подсистем [2, 14].

Объект нашего моделирования – развитие ценностно-смысловой сферы студентов вуза в ходе преподавания общепрофессиональных дисциплин. Разработанная авторами модель обладает наглядностью и представляет собой удобные для исследования алгоритмы, позволяющие провести эксперимент для проверки выдвинутой гипотезы.

Функция разработанной модели – ценностно-смысловое усвоение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами вузов. Ценностно-смысловое обучение мы определяем как систему методических приемов и педагогических технологий, которые направлены на интериоризацию социальных и обще-профессиональных ценностных ориентаций и личностных смыслов студентов.

Важный этап создания модели – целеполагание. Цель усвоения курса «Безопасность жизнедеятельности», согласно авторской программе, – формирование мировоззрения студентов в области обеспечения личной безопасности.

Моделирование как метод научного исследования обладает специфическими особенностями. Во-первых, он дает возможность изучать процесс до его осуществления. При этом можно выявить и откорректировать недостатки разработанной модели. В нашем случае моделирование позволяет прогнозировать результаты и контролировать ход ценностно-смыслового усвоения курса «Безопасность жизнедеятельности». Во-вторых, моделирование позволяет целостно изучить объект исследования, так как в этом случае образовательный процесс представлен в виде связанных между собой элементов. В-третьих, процесс, представленный моделью, выглядит рельефно, что облегчает проводить теоретический анализ и обосновывать пути его совершенствования [3]. Таким образом, можно сказать, что моделирование тесно связано с проектированием и прогнозированием состояния объекта исследования.

Важные моменты, которые учитывались нами при создании модели ценностно-смыслового усвоения студентами учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»:

1. Образовательный процесс в вузе имеет свои особенности, среди которых ярко выделяется строгая регламентация взаимоотношений между его участниками, относительная изолированность студентов, ограничение времени на самостоятельную подготовку к занятиям согласно расписания.

2. Выпускник вуза должен быть подготовлен к активной социальной и профессиональной деятельности, направленной на обеспечение обучения и воспитания детей школьного и дошкольного возраста. Поэтому основными воспитательными целями образовательного процесса в вузе являются формирование и развитие у студентов соответствующих личностных качеств.

Составляющие модели специалиста – это профессиональные знания и умения по изучаемым дисциплинам, социально-психологические и духовно-творческие качества личности, определяющие его способность добиваться результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса [5, 41].

Мы рассматриваем профессию педагога как систему «человек – человек» и «человек – учебно-материальная база (УМБ)». Обозначенная система формируется и развивается у студентов на протяжении обучения в учебном заведении (таблица 1) [6].

В системе «человек – (УМБ)» основные функции специалистов связаны с подготовкой к проведению учебных занятий. Выполнение вышеперечисленных функций одновременно происходит и в системе «человек – человек», так как подготовка к занятиям является коллективной формой труда. Налицо сложность и напряженность педагогической деятельности, где функционируют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Таким образом, педагог должен обладать обширной системой социальных и профессионально-значимых ценностных ориентаций.

Таблица № 1.

Ценностно-смысловая сфера личности специалиста (система ценностных ориентаций и личностных смыслов)	
Система «человек – человек» (субъект-субъектные отношения)	Система «человек – учебно-материальная база» (субъект-объектные отношения)
организация совместной работы, сплоченность в группе, действовать согласованно вдвоем и в составе группы, взаимопомощь, способность брать на себя ответственность, умение подчиниться старшему или более компетентному человеку, исполнительность, дисциплинированность, решимость пойти на обоснованный риск, понимание значимости поставленных задач, выявлять и информировать о нештатных ситуациях во время учебного процесса, оказывать первую помощь пострадавшему, групповое принятие решения, принятие решения в сжатые сроки, умение маневрировать, менять тактику поведения, эмоциональная устойчивость, принимать непопулярные решения (решения, за которые могут наказать, но которые в определенной ситуации спасут жизнь), способность разрядить напряженную эмоциональную обстановку, ценить свой труд и труд своих подчиненных, ценить жизнь и здоровье	интеллект, знание приемов и средств достижения поставленных задач, знание об эффективных способах уменьшения уровня воздействия негативных факторов технологического процесса, ответственность, бдительность, выполнение требований правил безопасности, умение рационально оценить обстановку, умение мобилизовать себя, пространственное воображение, находчивость, быстрота мышления, изобретательность, инициативность, способность к выдумке, использовать обстановку и подручные средства для защиты, соблюдать безопасную дистанцию, регламент времени при выполнении работ с повышенной опасностью, самоконтроль эмоций и поведения, способность преодолевать неуверенность в себе, внимательность, умение локализовать развитие нештатной ситуации, предотвратить несчастные случаи, вера в собственную способность осуществлять контроль над своей судьбой

Создание модели усвоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» осуществлялось с учетом такого важного инструмента становления личностных качеств человека и системы ценностных ориентаций, как воспитание.

С позиций аксиологического подхода, как отмечает Н.С. Розов, именно в процессе воспитания происходит рационализация мировоззрения. Другими словами, развивается способность подвергать сомнению, корректировать и заменять собственные нормативно-ценностные ориентиры [9].

Модель ценностно-смыслового усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» создавалась нами с позиций гуманитарной (экзистенциальной) психологии, в рамках деятельностного подхода к развитию личности. Мы опирались и на основные положения теории личностно-ориентированного образования и контекстную концепцию профессионального образования. Придерживаясь обозначенных психолого-педагогических границ, мы решали одну из задач функционирования модели ценностно-смыслового усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» – заложить в личности студента механизмы самоопределения, самореализации, саморазвития, адаптации, самозащиты. Обозначенные механизмы необходимы для становления личности, для безопасного взаимодействия с людьми, природой, техникой (как продуктами достижений цивилизации). Реализация этих механизмов возможна при ценностно-смысловой направленности образования [8, 73]. В этом случае на занятиях создаются условия для обретения каждым студентом смысла своего учения и жизни. Посредством обретения смыслов-целей, смыслов-мотивов, смыслов-переживаний, смыслов-отношений происходит самостроительство личности будущего специалиста. Ценностно-смысловая направленность курса «Безопасность жизнедеятельности» проявляется в формировании целостного человека, профессионала, способного самостоятельно обустроить свою жизнь и наполнить ее личностными смыслами в области безопасности будущей производственно-технологической деятельности [8, 80 – 83].

Традиционное обучение и воспитание направлено на приобщение субъекта образования к значениям, однако подлинным регулятором поведения человека является личностный смысл. Как пишет А.Н. Леонтьев: «Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначаю «личностный смысл»» [10, 239]. При этом под личностным смыслом понимается переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшегося в поле действия доминирующего мотива [11, 108].

Принцип ценностно-смысловой направленности курса «Безопасность жизнедеятельности» реализуется в ходе проведения занятий с применением смыслообразующих технологий. В этом случае образовательный процесс наполняется ситуациями творчества и переживания, во время занятий поддерживается самостоятельность в решении учебных ситуаций, что побуждает студента занять активную позицию [8, 83].

Основными технологиями ценностно-смыслового обучения мы выбрали: мультимедийные технологии (чтение лекций-визуализаций с применением мультимедийного комплекса, демонстрацией фоторепортажей и анализом ситуаций-упражнений), кейс-стади, тренинги, проблемные ситуации, анализ конкретных ситуаций, дискуссии, деловые игры.

По силе информационного воздействия одно из первых мест занимают мультимедийные продукты. Согласно педагогическим исследованиям, лекции с применением мультимедийных технологий с демонстрацией слайдов, таблиц, графиков, фоторепортажей активизируют познавательную и оценочную деятельность учащихся, способствуют сознательному усвоению материала, развитию наблюдательности и расширению кругозора у студентов. Такие занятия иллюстрируют связь теории с практикой, создают эмоциональное отношение обучающихся к учебной информации. Демонстрируемые видеосфрагменты и видеоматериалы позволяют студентам, не выходя из аудитории побывать на объектах будущей профессиональной деятельности.

Для активизации творческой деятельности используется инновационная технология – кейсовый метод (*Case study* (кейс-стади) – метод обучения основанный на разборе практических ситуаций), являющийся одним из эффективных средств развития и закрепления знаний, на основе которых студент принимает самостоятельные и верные решения в условиях неопределенности; разрабатывает алгоритм принятия решения; овладевает навыками анализа и исследования ситуаций; разрабатывает план действий, ориентированных на намеченный результат.

Главное условие проявления личностных способностей в образовательном процессе – создание личностно-ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), то есть такой ситуации, которая требует проявления личностного потенциала: возникает необходимость искать смысл или выбрать творческий вариант решения проблемы. Эту задачу нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне. Нет правил, нет простых решений. Студент сам находит проблему, противоречие, причину собственной ошибки, ищет собственное объяснение. Происходит формирование нового смысла и субъектного опыта [8, 52 – 53; 16].

Ситуации-оценки способствуют формированию профессиональных и социальных жизнеутверждающих ценностных ориентаций. Они заставляют студентов оценивать и мотивировать принимаемые решения и поступки, служат осознанию потребностей и мотивов выполнения правил по обеспечению личной и общественной безопасности, активизирует мышление студентов и способствует порождению смыслов в личной охране труда.

С целью формирования личностного смысла в необходимости создавать и поддерживать безопасные условия труда на рабочих местах организовываются дискуссии поведенческого вида. В этом случае решающую роль в разрешении споров играют не аргументы и факты, а система ценностно-смысловых отношений студентов.

С целью воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности и системы отношений, которые характерны для деятельности специалиста, проводятся деловые игры. На таких занятиях происходит личностное включение обучающихся в игровую ситуацию, интенсификация межличностного общения в группе, эмоциональное переживание успехов и неудач. В этом случае студенты вооружаются эффективными знаниями и умениями для решения задач, задаваемых в игровой форме, но имеющих контекстное значение для будущих специалистов. Ценность деловых игр заключается и в том, что они учат правилам поведения и формируют коллективные ценностно-смысловые отношения взаимопомощи, взаимовыручки, альтруизма.

Таким образом, грамотное и гармоничное применение инновационных технологий на занятиях по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» обеспечивает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта, т.е. социализацию личности студента, что является одной из важнейших функций ценностно-смыслового образовательного процесса. Специальное образование должно заложить в личность студента механизмы адаптации, жизнестроительства, рефлексии, выживания, а также сохранения своей индивидуальности [8, 66 – 67].

Смыслотворческий процесс по развитию ценностно-смыслового отношения студентов к личной безопасности, начинается с обретения смысловой концептуальности через актуализацию составляющей профессиональной деятельности – соблюдение производственно-технологической дисциплины (рис. 1).

В существовании ценностно-смысловых отношений выделяют два уровня – переживаемый (нижний), который определяет эмоциональные реакции и поступки людей и осознаваемый (верхний), который формируется не только в процессе переживания, но и осмысления человеком действительности [14].

Верхний уровень формируется в процессе постижения студентом глубины смысла своей профессии. Основой этого выступает способность будущих специалистов интегрироваться

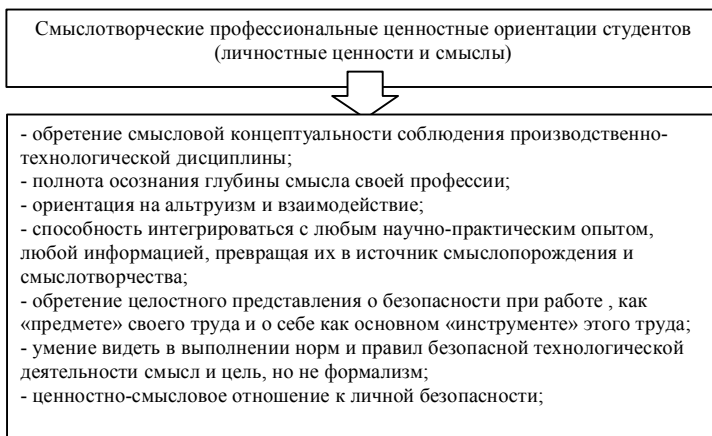


Рис. 1. Смыслотворческий процесс по развитию ценностно-смыслового отношения студентов к личной безопасности

с любым научно-практическим опытом, любой информацией, получаемой на занятиях по «Безопасности жизнедеятельности» и превращать их в источник смыслопорождения и смыслотворчества. Ценностно-смысловые отношения обуславливают субъективные позиции студента как личности. Сформировавшись в определенной деятельности, они служат условием воспроизводства ценностного характера этой деятельности. Ценностно-смысловое отношение к личной безопасности обеспечивает целесообразное и адекватное выполнение будущими специалистами своих профессиональных обязанностей. Исследуемый феномен выступает как внутриличностное существование корпоративных ценностей, и внутренне предопределяет умение видеть в выполнении норм и правил безопасной технологической деятельности смысл и цель, но не формализм. Формируемое качество выявляется, обнаруживается в практической деятельности через профессиональное владение содержательно-предметной основой выполнения требований безопасного производства работ.

В разработанной нами модели раскрываются составляющие процесса формирования ценностно-смыслового отношения к личной безопасности у студентов вузов (таблица 2).

Когнитивная основа ценностно-смыслового отношения к личной безопасности – приобретаемые знания по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Дидактическим содержанием разработанной нами модели являются дидактические единицы ГОС ВПО второго поколения, квалификационных требований и учебной программы по обще-профессиональной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (таблица 3).

Аксиологическая направленность учебного процесса способствует интериоризации студентами общепрофессиональных ценностных ориентаций.

Усвоение представлений и знаний, приобретение необходимых умений, придает смысл деятельности, которая изначально представляется ему лишенной. Начинается процесс смыслотворчества, смыслопорождения. Именно с этого момента происходит постепенное превращение теоретических знаний в личностные смыслы.

В ходе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» происходит включение студентов в обще-профессиональную общность. Теоретическое обучение и практика, органи-

Таблица 2.

Формирование системы ценностно-смысловых отношений будущего специалиста как интегративного качества личности в курсе «Безопасность жизнедеятельности»
Усвоение представлений и знаний, приобретение необходимых умений в области безопасного осуществления профессиональной деятельности.
Организация способов построения совместной профессиональной деятельности; выработка норм и операционально-технических способов преобразования будущими специалистами своего внутреннего мира.
Включение студентов в профессиональную общность на занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и на практике при осмыслении будущими специалистами причин гибели и травматизма детей и в целом проблемы производственно-технологической безопасности.
Раскрытие причинно-следственных и смысловых связей между объектами и явлениями, характеризующими безопасность профессиональной деятельности, вследствие чего усиливается внутренняя мотивация выполнения правил безопасности, а также формируются личностные и операциональные смыслы цели, средств и условий личной безопасности.
Осмысление сущности безопасной профессиональной действительности во время совместной деятельности при выполнении заданий практических занятий в курсе «Безопасность жизнедеятельности», их анализа и обсуждения, а также на практических занятиях по обще-профессиональным дисциплинам, практике, что приводит к преобразованию собственного смыслового мира.
Ценностно-смысловое самоопределение студентов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Уяснение значения и личностного смысла получаемых знаний в курсе дисциплины для себя.

Таблица 3.

Дидактические единицы учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»
Теоретические основы безопасности жизнедеятельности. Классификация чрезвычайных ситуаций. Российская система предупреждения и действий в чрезвычайных ситуациях. Опасные ситуации природного и техногенного характера и защита населения от их последствий. Действия учителя при авариях, катастрофах и стихийных бедствиях. Основы пожарной безопасности. Средства тушения пожаров и их применение. Действия при пожаре. Чрезвычайные ситуации социального характера. Криминогенная опасность. Зоны повышенной опасности. Транспорт и его опасности. Правила безопасного поведения на транспорте. Экономическая, информационная, продовольственная безопасность. Общественная опасность экстремизма и терроризма. Виды террористических актов и способы их осуществления. Организация антитеррористических и иных мероприятий по обеспечению безопасности в образовательном учреждении. Действия педагогического персонала и учащихся по снижению риска и смягчению последствий террористических актов. Проблемы национальной и международной безопасности Российской Федерации. Гражданская оборона и ее задача. Современные средства поражения. Средства индивидуальной защиты. Защитные сооружения гражданской обороны. Организация защиты населения в мирное и военное время. Организация гражданской обороны в образовательных учреждениях.

зованные в соответствии с разработанным автором спецкурсом, способствует осмыслению будущими специалистами проблемы гибели, травматизма и профзаболеваний в ходе трудовой деятельности. Это постепенно приводит к присвоению будущими специалистами профессионально-значимых ценностей в системе «человек – учебно-материальная база» и «человек – человек» в области безопасности будущей деятельности.

Дальнейшая трансформация внутреннего мира субъектов ценностно-смыслового образовательного процесса в курсе «Безопасность жизнедеятельности» происходит благодаря особой организации способов построения совместной профессиональной деятельности; выработки норм и операционально-технических способов преобразования выпускниками своего внутреннего мира. Этому способствуют такие технологии активного обучения, как деловые игры, кейс-стади и учебные ситуации. Во время разбора учебных ситуаций раскрываются причинно-следственные связи происшествий, несчастных случаев с летальным исходом. Таким образом, устанавливаются смысловые связи между объектами и явлениями, характеризующими актуальность и необходимость соблюдения инструкций в сфере безопасности будущей деятельности. В процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» по разработанной авторами программе происходит ценностно-смысловое самоопределение студентов [12, 152 – 159]. Алгоритм ценностно-смыслового образовательного процесса в вузе в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» отражен на рис. 2.

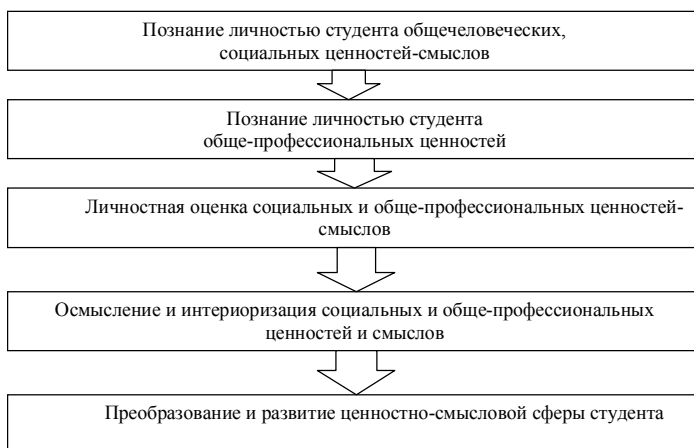


Рис. 2. Алгоритм ценностно-смыслового образовательного процесса в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Таким образом, в ходе аксиологизации образовательного процесса, когда постепенно сращивается процесс познания с процессом осмысления, происходит обретение студентами смыслов-целей, смыслов-интересов, смыслов-мотивов, смыслов-переживаний, смыслов-отношений в области безопасности профессиональной деятельности и формирование ценностно-смыслового отношения к личной безопасности.

Разработка концептуальных подходов к функционированию модели усвоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами вузов производилась с позиций контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

В рамках данной концепции предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста моделируется с помощью всей системы дидактических методов, средств и форм, а усвоение им абстрактных знаковых средств наложено на канву этой деятельности [13, 14]. Становление личности специалиста в контекстном обучении осуществляется в ходе последовательного включения студента в учебную и учебно-профессиональную, переходящую в профессиональную деятельность. Это придает системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям, умениям, навыкам. Переживание значимости содержания и методов учебного процесса является важным фактором эффективного усвоения изучаемого материала и выполняемых заданий [11, 104].

Таким образом, аксиологизация дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» направлена на формирование у студентов ценностно-смысловой сферы.

Мы предполагаем, что изменения в конструкции педагогического процесса и его аксиологизация, направленные на развитие ценностно-смысловой сферы студентов, приведут к повышению познавательной активности и осознанию необходимости получения знаний и умений в обеспечении не только личной, но и общественной безопасности.

Список литературы

1. Ченцов А. А. Моделирование как средство управления учебным процессом в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1977.
2. Человеческий фактор. В 6 т. / Под ред. Г. Селвенди: пер. с англ. – М., 1991. – Т. 3. Моделирование деятельности, проф. обучение и отбор операторов / Д. Холдинг, И. Голдстейн, Р. Эберте и др. – 1991.
3. Советов Б. Я. Моделирование систем. – М., 1985.
4. Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 2000.
5. Уман А. И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход. – Орел, 1993.
6. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования. – М., 1976.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
8. Безопасность жизнедеятельности. Производственная безопасность и охрана труда / П. П. Кукин, В. Л. Лапин, Н. Л. Пономарев и др. – 2-е изд., исправ. и доп. – М., 2003.
9. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М., 1982.
10. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984.
11. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // *Вопр. псих.* – 1979. – № 4. – С. 35 – 45.
12. Балашова З. В. Формирование ценностно-смыслового профессионального самоопределения в условиях смены образовательной парадигмы: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2005.
13. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
14. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Р.Р. Магомедов, Л.С. Кутепова, Россия, г. Ставрополь
М.В. Загирняк, Украина, г. Кривенчуг*

Решающим условием успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности учителя физической культуры, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания, материализованных средств и деятельности. Анализ, прогноз и проект – неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений.

Процесс формирования методической компетентности – это взаимодействие пяти основных элементов: обучающегося, обучающего, содержания, форм и методов, источников и средств обучения, включает действия педагога и действия студентов. Для обеспечения целостности и получения системного качества все перечисленные элементы должны соотноситься с целью, то есть цель – это основополагающая дидактическая категория, определяющая общую содержательную направленность подготовки специалиста и связывающая элементы данной системы.

По поводу трактовки педагогических целей есть две точки зрения. Первая тяготеет к трактовке В.С. Безруковой, где педагогическая цель – сформулированное в форме конструктов предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействий. Так, А.В. Хуторской описывает процесс целеполагания как установление учениками и учителем целей и задач обучения на определённых его этапах, В.И. Байденко и В.П. Беспалько определяют цели только как ожидаемый диагностируемый результат. Представителем второй может считаться В. Окунь, который допускает постановку целей становления личностных качеств, не поддающихся описанию и измерению.

Проектируя цели различных видов профессиональной подготовки, исследователи часто прибегают к таким формулировкам, как становление и развитие педагогических ценностей, профессионализма и т.п. Однако вряд ли можно выделить определённые виды учебной деятельности или установить сроки законченного процесса формирования того или иного профессионального интереса или мотива, поэтому на практике такие цели часто подменяются содержанием программного материала, или целями деятельности преподавателя, так как сформулированы декларативно. На наш взгляд, здесь имеет место незавершённость процесса целеполагания, выражающаяся в трактовке высших целей образования как непосредственных задач на конкретные виды и периоды учебной деятельности. В поддержку приведём слова А.Г. Бермуса, который отмечает, что «оцениваться должно умение студентов решать проблемы, которые ставит перед ним та образовательная среда, внутри которой они находятся» [1]. Поэтому мы рассматриваем обязательным условием формирования методической компетентности будущего учителя физической культуры выпускника колледжа методологически обоснованное проектирование целей, как прогнозируемых (воображаемых) и значимых результатов.

Здесь логично обратиться к авторам, занимающимся классификацией целей. Поиск закономерностей для систематизации целей в педагогическом процессе привёл к появлению в

современной психолого-педагогической литературе понятия «таксономия целей» (от греч. *taxis* – расположение, строй, порядок и *nomos* – закон) – классификация совокупности педагогических целей, внутри которой выделяют категории и уровни целей, т.е. выстроена их иерархия. Одна из первых педагогических таксономий – «таксономия целей обучения» разработана американским психологом Б. Блумом и его последователями, затем появилась «таксономия Дж. П. Гилфорда». Общепризнанных подходов к таксономии образовательных целей пока не существует, однако в источниках просматривается классификация целей по трём направлениям – целевому предмету (что мы преобразовываем в личности), уровням (глобальные, стратегические, тактические, общие, транспредметные, предметные, промежуточные, оперативные и т.п.), дидактическим функциям (познавательные, развивающие, операционные).

Многоуровневый характер целей строился нами следующим образом. Разделяя мнение С.А. Смирнова о том, что аксиология является реальной основой новой философии образования [7], в качестве отправного пункта целеполагания рассматриваем общечеловеческие ценности. Здесь трактовки могут быть выражены в терминах философии и социологии, и их логично сформулировать в выражениях «создание менталитета личности и социума», «всестороннее и гармоничное развитие личности», «содействие прогрессу человечества» и т.п.

На основании представлений о профессионализме личности и деятельности на стратегическом уровне проектируем цели непрерывного профессионального образования, отражающие его своеобразие и самостоятельность. В этом случае уместны формулировки, связанные с развитием профессионализма педагога в различных отраслях физкультурно-спортивной деятельности, включающие и такие характеристики как профессионально-педагогические мотивы, интересы, ценности, позиции и установки учителя и т.п.

Приведённые цели служат основополагающими вехами направления образования, определения специфики отдельных его видов, предполагают множество вероятных форм организации и управления, поэтому неконкретны и недиагностируемы.

Процесс непосредственного целеполагания происходит в учебном заведении, где проектируются завершённые (реальные), диагностируемые цели, создающие условия для педагогического управления процессом их достижением.

К основным показателям диагностично поставленной цели, мы, опираясь на мнение В.П. Беспалько и С.А. Смирнова, отнесли точную характеристику образа результата (описание характерных признаков формируемого качества, опыта, позволяющих отличать его от других качеств); наличие инструмента по его однозначному обнаружению, выявлению изменения его интенсивности (уровня) по мере формирования, наличие средств контроля и шкалы оценки, основанной на измерении. Что же касается формулировок, то, здесь мы придерживаемся способа эффективного целеполагания, предложенного Б. Блумом.

Процедура на каждом этапе целеполагания включала следующие шаги: нахождение целей (касается внешнего социального заказа и образовательных стандартов); ситуационный анализ (определение ресурсов), связанный со спецификой внутренних условий – уровнем развития студентов и мотивами их учения, особенностями изучаемых предметов или тем, имеющимися средствами обучения, возможностями педагога и его воззрениями и др.; формулирование и признание целей, закрепления их в официальных выражениях, придание им статуса нормативной установки (своего рода узаконение, легитимизация); проектирование плана достижения цели (конкретные практические задачи с чёткими результатами и сроками).

Механизм образования и реализации тактических целей подготовки будущего учителя физической культуры выпускника колледжа включал такие стадии, как изучение государственного заказа; выявление социальных и культурно-образовательных потребностей субъектов;

разработка содержания и качества образования на уровне его теоретического представления. При их конкретном проектировании мы исходили из следующего:

1. Основание (нахождение целей) – анализ Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0307 Физическая культура (ГОС СПО, введенный в действие 1 сентября 2002г., повышенный уровень среднего профессионального образования); ФГОС СПО по специальности 050141 Физическая культура, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «05» ноября 2009 г. № 528; Проекта Профессионального стандарта педагогической деятельности под редакцией Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова и требований социальных партнёров (ожидания студентов, представителей методических объединений – работающих учителей физической культуры, работодателей – директоров школ и работников системы управления образованием).

2. Ситуационный анализ: цель колледжа на уровне государственных стандартов и государственных законов – обеспечение условий для получения образования, в результате которого выпускник будет готов и пригоден к профессиональной педагогической деятельности в области физической культуры и дальнейшему образованию; цель студента – получение такого качества образования, которое позволит ему устроиться на работу и занять определённую должность, обеспечит материальный заработок и возможность жить самостоятельно; цель педагогов – организация и управление целенаправленным процессом превращения содержания образования (по В.В. Краевскому «образовательная модель социального опыта») в области общей, физической и педагогической культуры в личный опыт студента;

3. Формулирование и признание целей: тактические цели – это допредметные (транспредметные) цели, отражающие модель специалиста, и устанавливающие в общем виде, то чему нужно и можно учить; содержание образования изоморфно (аналогично по структуре) социальному опыту, включает освоение типов опыта, позволяющих сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название ключевых компетенций и *компетентностей* [6].

Содержание, реализующее цели данного уровня представлено «Образовательной программой по специальности» (стандарт колледжа на выпуск специалиста – конкретная модель выпускника колледжа и его подготовки) и учебным планом, определяющим комплекс учебных курсов и практик, отводимое на них время, систему контроля, регламентирующим компоненты учебного процесса (виды и формы обязательных и факультативных учебных занятий, самостоятельной работы, виды подготовки). Элементами системы содержания являются виды практик, конкретные дисциплины и их группировки по целевому или функциональному признаку, образующие подсистемы учебного плана – блоки, циклы, модули.

Следовательно, на тактическом уровне логично сформулировать такие цели, как становление и развитие профессиональной компетентности учителя физической культуры – обобщённого качества, воплощённого в умениях проектировать, планировать, прогнозировать, конструировать, осуществлять целостный педагогический процесс и его диагностику по обучению людей управлять своим физическим состоянием; её видов (учебно-воспитательной, организаторской, управленческо-коммуникативной, спортивно-технической, функциональной и методической компетентности); развитие общекультурных компетенций, определяющих в совокупности готовность и пригодность к труду учителя физической культуры.

Что же касается диагностичности целей, сформулированных как обобщённое качество выпускника, то здесь мы разделяем точку зрения Л.П. Борисовой, Р.Р. Магомедова, Н.Б. Ромаевой. Авторы считают, что в общем виде качество обучения студентов средних профессиональных учебных заведений следует характеризовать как «соотнесение целей и результа-

тов обучения на уровне государственных стандартов и государственных законов (Закон РФ «Об образовании»)), а основными его критериями будут уровни обученности, владения творческой деятельностью, сформированности общеучебных (универсальных) умений и навыков студентов, дающих возможность «описания и точного измерения соответствующих показателей, т.е. проведения диагностических процедур» [2]. Так как содержательной стороной компетентности служат различные виды компетенций, компонентам которых являются теоретические знания и знания способов умственных действий, учебные и профессиональные умения и навыки, которые можно описать и измерить в соответствующих показателях результата, цели поставлены диагностично. Добавим, что оценку результатов подготовки обучающихся и выпускников на основе компетентностного подхода в стандартах третьего поколения рекомендуется осуществлять в двух основных направлениях – «оценка уровня освоения дисциплин» (фактически – это уровень обученности) и «оценка компетенций обучающихся».

По существу тактический уровень является системным, вершиной дерева диагностируемых целей, отражает основные требования к выпускнику колледжа. Вместе с тем, и в данном случае цель носит достаточно общий характер, поэтому требует дальнейшей ее детализации и привязки к задачам подготовки на предметном уровне.

По содержанию предметные цели – это комплексные цели учебных курсов, отражающие специфику дисциплин. Процесс их проектирования и планирования включает такие стадии, как формулирование целей обучения дисциплине на основе требований образовательной и типовой программы с учетом специфики дисциплины и ее места в профессиональной подготовке; разработка содержания рабочей программы, конкретизация целей обучения с учетом особенностей учебной группы, конкретных условий, средств и способов достижения на основе диагностики исходного уровня и анализа предыдущих результатов; моделирование возможных промежуточных результатов и связанных с ними задач по разделам и темам курса, модулям и т.д. То есть тактические цели конкретизируются до планирования того, что именно должно быть достигнуто по программам курсов на каждом из этапов. Реализация достигается через механизм разработки содержания, качества и уровня усвоенных дисциплин, педагогических технологий, форм общения и характера обучения.

Вместе с тем на этом этапе и возникает основная проблема – оторванность целей отдельных курсов от генеральной цели всего образовательного процесса. Причину мы видим в следующем. Исходя из определения области и объекта профессиональной деятельности, концептуальной основой подготовки специалиста должно стать выявление закономерностей (причинно-следственных связей) процесса физического воспитания, системообразующий фактор (цель) ориентирует на умение выпускника, востребовав эти знания, создавать различные варианты целостных систем (моделей, проектов и планов) и реализовать их в образовательном процессе по физической культуре. Однако анализ типовых и рабочих программ показал, в силу того, что проблема решается одновременно всеми дисциплинами, причём умение формируется при определённых подходах, в целях дисциплин и требованиях по их усвоению данное умение не нашло чёткого отражения. Мы согласны с мнением специалистов, которые указывают на недостаточную связь между системой физического воспитания школьников и системой педагогического образования в сфере физической культуры, отдельные дисциплинарные курсы привязаны только к собственному объекту изучения, профессиональная подготовка в ходе практик в основном обращается к отдельным функциям и ролям учителя. С.В. Нагайцева и С.Д. Неверкович еще в 1993 году указывали, что всё более обостряется противоречие между монопредметным преподаванием и необходимостью комплексного применения знания [4].

На наш взгляд, одним из направлений в разрешении противоречия может стать структурирование содержания курсов на основе системно-структурного подхода и включения междисципли-

линарных связей. При этом под междисциплинарностью понимается не межпредметное согласование материала, а построение целостной модели изучения, направленность обучения на интеграцию знаний из нескольких курсов с целью формирования обобщённых способностей (компетенций) – умения видеть объекты или явления в единстве междисциплинарных связей и отношений, критического профессионального мышления и умений применять эти качества.

Таким образом, цели предметного уровня можно сформулировать как формирование компетенций. Для установления состава конкретных компетенций, входящих в методическую компетентность, мы опирались на рекомендованный Б.И. Канаевым [5], и Н.Ю. Звягинцевой [3] алгоритм моделирования компетентности. Сначала определили границы опыта профессиональной деятельности, познаваемого в конкретном образовательном процессе (систему) и сформулировали его содержательную сторону, освоение которой обеспечивает студентами достижение методической компетентности. Далее мы определили круг компетенций, характеризующих качество данного опыта деятельности учителя (подсистемы), и сформулировали их содержательные характеристики как сферы познания опыта. Затем рассмотрели компетенции с позиций элементарного состава (знания, умения, возможность творчества), характеризующего основы содержания образовательного процесса, наполнили элементы признаками качества и создали прогностическую структурно-функциональную модель методической компетентности. Данная модель представляет предвосхищаемый результат образовательного процесса, который должен достичь студент.

Элементами содержания на уровне предметных целей служат объекты, явления и методы физической культуры (по В.П. Беспалько учебные элементы), подлежащие усвоению, а также типы социального опыта (знания как опыт *познавательной деятельности*, умения действовать по образцу как *опыт* осуществления известных *способов деятельности*, умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях как опыт *творческой деятельности*), приобретаемого в процессе работы с этими элементами. То есть в отношении учебных элементов организуется учебная деятельность, которая приводит к формированию у студента общеучебных и профессиональных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в перечне общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Каждая интегрирующая цель состоит из совокупности целей конкретных занятий и микроцелей отдельных видов учебной деятельности. Это оперативные учебные цели, то есть цели, данные в определённых условиях (задачи по А.Н. Леонтьеву). Они формулируются на языке знаний, умений и навыков, и реализуются через наполнение элементов содержания конкретным учебным материалом – познавательными, развивающими, практическими заданиями и упражнениями, включающими в свою очередь совокупность учебных действий и мыслительных операций, что позволяет чётко организовать учебную деятельность.

Выстроенная иерархия целей и задач позволяет обеспечить системный характер процесса обучения и значительно повышает его эффективность. Вместе с тем, кроме классификации целей по уровням, таксономия целей предполагает их классификацию по дидактическим функциям. В соответствии с компонентами методической компетентности и системным характером деятельности будущего специалиста, предполагающим определённый уровень владения общенаучными, профессиональными знаниями и способами деятельности, и определённый уровень творческого, интеллектуального развития, мы выделили гносеологические, развивающие и операционные цели.

Реализация познавательных целей обеспечивается теоретическим содержанием модуля. В соответствии с логикой системного анализа учебный материал стоит вокруг базовых теоретических понятий, явлений и методов физической культуры, рассматриваемых как системы разного уровня, изучается в соответствии с методами и приемами познавательной деятельности.

Особенностью реализации развивающих задач является организация учебной деятельности студентов на основе продуктивных (с точки зрения их влияния на интеллект и возмож-

ность творчества) теорий: теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), проблемного обучения (А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов), теории учебной деятельности и развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Реализацию операционных целей обеспечивает практическая часть модулей. В соответствии с теорией контекстного обучения знания становятся осмысленными и действенными, если они являются не самоцелью, а необходимым средством развития студента и его работы с профессиональным содержанием. Поэтому учебный материал отбирается по функциональному признаку, то есть в соответствии с функциями, способами, ролями профессионального труда учителя физической культуры. Особенностью реализации является решение междисциплинарных учебно-профессиональных задач, специально отобранных для формирования методической компетентности. Среди них можно выделить следующие группы: субъектно-реализационные (мотивационные, мобилизационные, организационные, диагностические, контрольные, регулятивные, коррективные, аналитические, оценочные), помогающие студенту осознать себя субъектом образовательного процесса на основе стратегии и тактики самореализации и саморазвития; содержательно-технологические (аналитические, целеполагающие, проектировочные, конструктивные, диагностические, прогностические, оценочные и т.п.), связанные с моделированием, проектированием, планированием, наблюдением, анализом и оценкой профессиональной деятельности (или ее фрагмента); разработкой или выбором критериев оценки для определения промежуточных и итоговых результатов.

При таком подходе ориентация на учебно-познавательную результативность перестает быть самоцелью, и становится средством достижения цели формирования методической компетентности, то есть студент овладевает методикой превращения знаний и способов деятельности образовательной программы в средство решения субъектно-реализационных и содержательно-технологических профессиональных задач. Результаты учебной деятельности заключаются в формировании системы научных знаний, профессиональных умений и навыков по каждой дидактической единице учебного материала в соответствии с требованиями к уровню её усвоения, овладение студентами методологическими основами физического воспитания, сознательное их применение в типовых, измененных и новых ситуациях, формирование общеучебных и специальных алгоритмизированных и творческих умений.

Список литературы

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – (<http://eidos.ru/journal/htm>)
2. Борисова Л.П., Магомедов Р.П., Ромаева Н.Б.. Модель диагностики качества обучения студентов в системе профессионального образования. Вестник Адыгейского университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 4. – 2009. – с.358, с.16
3. Звягинцева Н.Ю. Формирование инновационной компетентности будущего педагога .Вестник Адыгейского университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 4. – 2009. – с.358. – С.49 – 53
4. Исаков О. И. Подготовка будущих специалистов по физической культуре и спорту к проектной деятельности. Дисс. ... кандидат педагогических наук. – Майкоп 1999.
5. Канаев Б.И. Педагогический анализ результатов образовательного процесса: практико-ориентированная монография. – М.; Тольятти: ИНОРАО,2003
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова — М.: Издательский центр «Академия», 1999.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.И. Макадей, г. Ставрополь

Проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для любой из наук, занимающихся человеком и обществом. Прежде всего в силу того, что ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, наконец, для человечества в целом (Леонтьев Д.А., 1996).

Формирование личности в условиях кризисного российского общества представляет собой сложный и противоречивый процесс, осуществляющийся под разнонаправленным воздействием многообразных и неоднозначных факторов. Культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления практических и личностных задач.

В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать в себе и принять такие ценности, жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия и самоопределиться (Бызова В. М., 1998). Молодежь всегда наиболее чутко реагирует на все изменения, причем ее ценностные ориентиры отличаются неустойчивостью и подвержены воздействию случайных факторов. Одна из тенденций жизни молодежи – углубление деформаций в ценностных ориентациях, проявляющееся в общей социальной апатии, кризисе нравственных ценностей, росте потребительских настроений и т.д. (Артюхович Ю. В., 1999).

Для выявления этих специфических особенностей большое значение приобретает изучение ценностной парадигмы современника, дающее представление о наиболее значимых нормах и ценностях, детерминирующих совокупность духовных устремлений и жизнеспособных координат поведения человека.

Важным свойством системы личностных ценностей является ее многомерность, заключающаяся в том, что критерий их иерархии – личностная значимость – включает в себя различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием различных типов и форм социальных отношений. Здесь возникает вопрос о психологической типологии. В качестве критериев рассматриваемых различий в сфере жизненных ценностей у студентов вуза были выбраны психические функции, выделенные К. Г. Юнгом в результате решения проблемы типологии.

В борьбе за существование человек выбирает свою наиболее развитую функцию: мышление, чувство, ощущение или интуицию, которая в результате становится критерием привычного способа реагирования. То есть, присущий человеку способ реагирования обычно характеризуется его сильными сторонами, использованием наиболее надежной и развитой функции. В соответствии с этим люди подготавливают или ищут одни ситуации и избегают других, тем самым приобретая специфический опыт (Юнг К.Г.). Формируясь в индивидуальном опыте субъекта, личностные ценности отражают не столько динамические аспекты самого индивидуального опыта, сколько инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта, присваиваемого индивидом (Леонтьев Д.А., 1996).

Таким образом, ценность порождена не индивидом, а обществом. Так же, как ценности интегрировали социальную систему, они интегрируют данную личность отдельного человека (Ольшанский В.Б., 1994).

Исследование ценностных ориентаций студентов вуза, проведенное на базе Ставропольского государственного университета (факультет психологии, специальность «Логопедия. Специальная психология», 3-5 курсы), позволило сформулировать следующие выводы:

1. Ценностная основа обобщенной модели личности студенческой молодежи совмещает как традиционные представления о ценностях, так и аксиологические инновации, ставшие итогом переоценки ценностей в нашей стране. Для всех групп испытуемых характерно сочетание рациональности, престижа образованности, высокого социального статуса и значимых ценностей семьи, любви, дружбы и т. п.

2. Рассматривая категории ценностей развития и ценностей здорового регресса (по А. Маслоу), можно сказать, что в данной выборке приоритет стоит за вторыми. Ценности развития занимают последние ранги (близость, надежда, доброта, гармония с собой, доверие и др.). Это можно объяснить потребностью в безопасности, доминирующей в современном российском обществе.

3. Различия между представителями экстравертного и интровертного социотипов отражают особенности их социального взаимодействия.

4. Различия в ценностной основе представителей мыслительного и чувствующего, ощущающего и интуитивного социотипов в обеих установках отражают особенности взаимодействия с социальной средой, в зависимости от их рационального или иррационального отношения к миру.

Таким образом, студенческая молодежь специальности «Логопедия. Специальная психология» – преимущественно люди с высокими интеллектуальными показателями, ориентирующиеся на развитие своих способностей и знаний, в динамике ценностных ориентаций и процессах адаптации которых наблюдается корреляция с социотипами.

ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Д.М. Мельникова, г. Москва,

М.И. Мельникова, г. Ставрополь

К числу важнейших детерминант, влияющих на успешность профессионального становления будущих педагогов, следует отнести *временную организацию*. Под временной организацией мы будем понимать способность личности осознанно переживать и интегрировать события своей жизнедеятельности во временную последовательность, придавать им смысл, адекватный объективной реальности. Критерием нормально функционирующей временной организации личности является ее эффективная деятельность в настоящем, проектирование своего будущего с учетом ошибок прошлого, и выбор более продуктивных траекторий самореализации. Несмотря на важность временной организации в процессе профессионального развития, ее ценностные аспекты мало представлены в содержании образовательных программ и учебных дисциплин. С нашей точки зрения, указанная проблема может быть разрешена при выявлении эвристического потенциала понятия временной организации на материале разнонаправленных психологических изысканий и включении полученных знаний в объектив вузовской системы подготовки кадров.

Способность соотносить биографические события с объективными временными параметрами, признавать позитивный смысл жизни во всех ее проявлениях, – рассматривается многими отечественными и зарубежными исследователями как важнейший механизм зрелой личности, несущей ответственность за самореализацию, своевременно реагирующую на происходящие изменения. В психологии, начиная с работ З. Фрейда, были выявлены и описаны условия и механизмы, вызывающие расстройства психики, сопровождаемые разрывами во временной оси. В психоанализе заострено внимание на прошлом, которое может заслонить собой настоящее и будущее в случае неспособности личности перерабатывать свой психотравматический опыт (З. Фрейд, К. Юнг). В гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) была

показана связь между личностными расстройствами и отсутствием плана будущего в жизненных целях человека. В гештальтпсихологии (Ф. Перлз) в качестве одного из условий патологического развития личности выявлена неспособность жить в настоящем [6].

Было установлено, что нормальное функционирование временной организации личности связано с ее общим умственным развитием, с умениями *различать, сопоставлять и отождествлять* естественные циклы природы, закрепляемые в опыте системой представлений и понятий на основе объективного критерия измерения времени [5]. Организация индивидом своего внутреннего мира во временном континууме опирается на отвлеченное мышление, развитую память и воображение. Рассматривая влияние *мотивации и эмоций* на восприятие времени, Hartcollis выдвинул идею о том, что качество переживания определяется ориентацией «Эго» во времени. Будет ли субъект переживать тревогу, депрессию, скуку или восторг – обусловлено обращенностью «Эго» в прошлое, будущее или настоящее. Временная организация в целом определяется тем, как «Эго» оценивает свою самодостаточность: как потенциальную (будущее) или как актуализированную (прошлое). В этой связи *скука* является феноменологически родственным *депрессии* аффектом, переживается как нарушение чувства времени, невозможность синхронизировать время с деятельностью окружения или, в его отсутствии, с воображаемой жизнью. *Страх* ориентирует «Эго» в будущее. *Горе* принадлежит прошлому. *Усталость и гнев*, как и *скука*, переживаются тогда, когда «Эго» неспособно определить свое место на временной оси. А вот восприятие себя как самодостаточного, успешного и удовлетворенного прошлым, проявляется в позитивных переживаниях, наиболее ярким из которых является *восторг* [2, 18].

Социальными психологами было показано влияние *социального статуса* человека на его восприятие времени, установлено, что точность временных суждений выше у людей, занимающих высокое общественное положение, а также у городских жителей по сравнению с сельскими [3].

К. Левин поставил вопрос о существовании **единиц психологического времени**, обусловленных масштабами жизненных ситуаций и определяющих границы «психологического поля в данный момент». Левин считал, что это поле включает в себя не только теперешнее положение индивида, но и его представления о своем прошлом и будущем – желания, страхи, мечты, планы и надежды. Все части поля, несмотря на их хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. Идеи Левина оказали большое влияние на дальнейшие исследования психологического времени личности и **временной организации** [4]. Различная временная перспектива личности возникает потому, что время разного масштаба задано личности определенными границами психологического поля в данный момент. Ограниченность временной перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности. Основной путь создания устойчивой временной организации – это включение ее в более широкую общественную перспективу. Нарушения временной перспективы могут проявляться по-разному: застревание на одном или нескольких событиях прошлого, излишняя концентрированность на событиях будущего.

В подходе Шострома (Schostrom, 1963) вводится понятие **«временная компетентность»**. По своему психологическому смыслу данная личностная черта определяет направленность человека на настоящее, но при этом признается, что он должен иметь равномерно распределенные эмоциональные переживания и в отношении прошлого, и в отношении будущего, которые образуют целостную картину его временной перспективы. Если у человека наблюдается чрезмерная отнесенность эмоциональных переживаний к прошлому, то это обусловлено фрустрациями, застреванием на обидах. Неконструктивная же отнесенность переживаний к будущему может выражаться либо в гипертрофированном детальном планировании действий (вытекающем из страха перед будущим, неверием в себя), либо в бесплодных мечтаниях при отсутствии всякой активности в

направлении их реализации. Возможно также состояние «самодавляющего настоящего», не связанного ни с прошлым, ни с будущим, что отражает портрет импульсивной личности. Шостромом был разработан опросник, направленный на выявление различных характеристик самоактуализирующейся (А. Маслоу) личности, включая и «временную компетентность». Высокие показатели по данному параметру указывают на факт конструктивной интеграции человеком, как прошлого опыта, так и планов на будущее, центрирования отнесенных во времени эмоциональных переживаний на настоящем. При этом прошлые переживания утрачивают свой подавляющий характер, а надежды на будущее становятся реалистичными и хорошо продуманными.

Возрастными психологами было установлено, что одной из причин нарушения временной ориентированности личности может стать несформированная **личностная идентичность**. По мнению Э. Эриксона, чувство идентичности – это осознаваемое человеком единство и преемственность телесных и психических процессов, переживание постоянства своего физического и психического Я, тождественности самому себе. Идентичность обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего человека. Диффузная идентичность и нарушение чувства непрерывности сопровождаются противоречивыми чертами характера (постоянное чувство не приспособленности к окружающим условиям), временная разобщенность Я (человек находится во власти внешних событий, не испытывает ощущения своей сущности). Диффузная идентичность часто коррелирует с сокращением временной перспективы. Ее расширение в норме происходит благодаря когнитивному развитию ребенка. Подводя итог проведенных исследований по проблеме временной организации, сделаем следующие выводы: переживания времени и временной перспективы представляют собой сложные системные психологические образования, включающие в себя физиологические предпосылки, познавательные способности, эмоциональную обусловленность. В своих содержательных аспектах они способствуют *адаптации* человека к динамично меняющимся условиям его жизнедеятельности; формирование временной организации формируется в результате социализации ребенка и становления его личности в процессе взаимодействия с другими людьми и переживания собственной идентичности; смещение «прошлого» в «настоящее», наблюдаемое при невротических расстройствах, обусловлено бессознательными механизмами, в основе которых лежат эмоциональные переживания, с неясными смысловыми интерпретациями; полноценная самореализация предполагает способность личности осознанно структурировать и упорядочивать свой прошлый опыт, устанавливая причинно следственные связи и закрепляя его речевыми обозначениями.

Обратимся к анализу особенностей временной организации будущих педагогов, выявленных в процессе педагогического взаимодействия одного из авторов статьи со студентами. Нам удалось выявить и описать признаки временной организации успешно обучающихся студентов и обнаружить 3 типа феноменов, которые могут свидетельствовать о несформированности временной перспективы. Для личности с **нормально функционирующей** временной организацией характерны следующие признаки: 1) *преобладание планов на будущее* по отношению к событиям прошлого и настоящего; 2) *оптимистичность* – прошедшие, наступившие и планируемые события имеют эмоциональную окраску с преобладающими положительными чувствами и воспоминаниями; 3) *реалистичность* – способность разделять в представлении о будущем реальность и фантазию; 4) *эффективность* – пережитое и осмысленное в прошлом помогает полнее и эффективнее осуществлять самореализацию в настоящем и будущем.

Обратимся к анализу специфических нарушений временной организации у будущих педагогов. **Первый феномен** – это *систематическое игнорирование установленных в учебном заведении норм и правил посещения занятий*. Такие студенты регулярно опаздывают, с задержкой возвращаются с промежуточных перерывов. Они объясняют свои нарушения действием «злых»

сил и форс-мажорных обстоятельств: транспортными пробками, неожиданными болезнями и т.д. О нарушении структурированности событий во времени свидетельствует и факт плохо проработанного будущего. Будущие педагоги рассуждают в основном о событиях, которые планируются деканатом и могут наступить в ближайшее время. Мы полагаем, что причиной данного нарушения является несамостоятельность, малая степень принятия ответственности за свою профессиональную успешность на себя, зависимость от внешних источников контроля.

Второй феномен – *отсутствие реалистичности*, т.е. способности производить оценку необходимых временных затрат на изучение той или иной учебной дисциплины. Указанное нарушение проявляется в нежелании уделять необходимые усилия по изучению труднодоступных знаний, сложившейся привычке полагаться на «авось» и «как-нибудь пронесет». Одной из причин этого является представление о загруженности изучаемого учебного предмета избыточной информацией, которая не имеет практической ценности.

Третий феномен – временной организации является *отсутствие дифференцированности* в переработке и извлечении из своего негативного настоящего и прошлого ценной для будущей профессиональной деятельности информации. Такие студенты склонны делать грубые обобщения по типу: «все плохо» или «все хорошо». Такую ошибку совершают студенты с плохо сформированными мыслительными операциями, позволяющими устанавливать причинно-следственные связи.

Подводя итог анализу нарушений временной организации, можно констатировать, что в их основе лежит слабо развитая способность к рефлексии, самостоятельности и ответственности. В целях коррекции выявленных нарушений можно порекомендовать проведение специальных учебно-воспитательных мероприятий и тренингов по тайм-менеджменту и профессиональной успешности с привлечением уже состоявшихся профессионалов.

Список литературы

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984 .
2. Кафка Дж. Множественная реальность в клинической практике: психиатрия и психоанализ. – М.: Thomas Books, 2008.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
4. Понятие временной перспективы // Зейгарник Б.В. Патопсихология / Под ред. А.С. Спиваковской. – М., 2000.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: «Питер». 2000 // онлайн. Библиотека [http:// www. Koob.ru](http://www.koob.ru)
6. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М., 1994.

ВЛИЯНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

Н.В. Моздор, г. Ставрополь

На разных этапах развития отечественной педагогики цель процесса формирования личности, его качеств, свойств понималась по-разному. В области духовно-нравственного формирования личности ценности выработаны многими поколениями людей и отражены в моральных нормах, в правилах человеческого общежития. Но критерии ценности носят исторический характер, имеют национальный оттенок. Сегодня в нашем обществе многие социально-нравственные и духовные ценности переосмысливаются, разрушаются вековые традиции,

создаются новые, соответствующие духу времени. Эти ценности могут отвечать, а могут и не отвечать интересам и потребностям людей. В дореволюционной системе образования, неотделимой от христианского религиозного образования и воспитания, целью являлось формирование «верного сына Отечества», готового на служение основному триединству идеалов: духовному началу (вера), государственному началу (государство, русская земля), народному началу («за Отечество», то есть за народ), которое выражалось в известной формуле «За Веру, Царя и Отечество». Идеалом гражданина в системе образования учащихся в то время были жизнь и деятельность великих государей, святых подвижников, защитников Отечества. Историческое развитие России складывалось так, что государство было вынуждено играть ведущую роль в жизни человека и общества. Общество и государство, развиваясь вместе, постепенно срастались, и государственность стала чертой личности россиянина, наложила сильный отпечаток на систему образования в России.

После известного декрета Ленина об отделении церкви от государства (1917 г.) и провозглашения построения нового общества, идеалам которого должны соответствовать и новые граждане, цели образования стали иные. Так, сущность всестороннего воспитания и развития личности определялась как процесс достижения гармонии между умственным, нравственным, эстетическим и физическим развитием человека, в гармоническом взаимодействии и развитии его биологической, психологической и социальной структуры (Г.Н. Филонов). Если для достижения цели в физическом, эстетическом воспитании достаточно организовать и осуществить систему хорошо подобранных воспитательных дел, то в нравственном воспитании все намного сложнее. Формирование мотивов положительных поступков и действий является неременным условием духовно-нравственного воспитания учащихся. Оно тесно связано с оценочно-ценностными отношениями личности, такими ее качествами, как честь, честность, справедливость, долг, порядочность, совесть, ответственность, достоинство, человеколюбие, бескорыстие, трудолюбие и др.

Сегодня в российском обществе формируется новая структура ценностей, которая во многом определяет духовно-нравственную обстановку в обществе. При этом в массовом сознании сегодня демократические ценности носят противоречивый характер. Вступление России в постсоветский этап развития вызвало соответственно изменения ценностных ориентаций не только у молодежи, но и у старшего поколения. Этот процесс протекает болезненно в силу постепенного вытеснения на периферию доминировавших ранее традиционных духовных, гуманистических российских ценностей в столкновении с новыми западными ценностями, ориентированными на развитие индивидуализма и прагматизма, на культуру общества потребления. Поэтому сложность решения проблем образования в современных условиях заключается в отсутствии единства взглядов в общественной и образовательной сферах на некоторые базовые мировоззренческие и этические принципы. Это противоречие сказывается и на развитии смысловых ориентаций у студентов педагогических вузов. Например, декларация гуманистических принципов взаимодействия с людьми, с одной стороны, строящаяся на взаимном уважении, и конкуренция, с другой стороны, которая не всегда соответствует провозглашаемому принципу, может стать причиной глубокого внутриличностного конфликта. Вопросы этики важны в любой профессиональной деятельности, но особенно остро они стоят перед представителями гуманитарных профессий, таких, как педагог, психолог, воспитатель. Исследователи, говоря о формировании ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе обучения, отмечают, что вопросы этики важны для профессионализма будущих специалистов. Профессиональная деятельность педагога требует внимательного к себе отношения с той точки зрения, что именно она социально обостряет до предела проблему обоснованности воздействия одного человека на другого. Так в ряде исследований отмечается, что если люди для педагога средство для само-

утверждения и наслаждения властью, которую дает ореол профессии, то для него, по сути дела, нет переживания профессионального дела и его возможного несоответствия с уровнем собственного профессионального развития. Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности педагога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои действия.

Необходимо отметить, что центральное место в структуре профессионально значимых качеств педагога отводится ценностным ориентациям, которые являются важной составляющей смысложизненных ориентаций студентов. В ходе исследования А.В. Серого системы ценностных ориентаций педагогов, психологов с высокой степенью выраженности других профессионально значимых качеств выявилась у них одновременная направленность на ценности-цели профессиональной самореализации: активную деятельную жизнь и интересную работу, которые реализовались посредством инструментальных ценностей принятия других людей и ценностей непосредственно мироощущения [1]. Доминирование указанных высших ценностей в индивидуальной иерархии составляет основу профессиональной системы ценностей педагога, психолога. Следует отметить, что важнейшей предпосылкой успешной самореализации студента в будущем является согласованная, непротиворечивая система смысложизненных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов.

Список литературы

1. Серый, А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // Вопросы общей и дифференциальной психологии. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦКУРСА

Е.Г. Мулеван, г. Ессентуки

В настоящее время, в связи с изменившейся парадигмой образования, изменилось отношение как ко всему учебно-воспитательному процессу в целом, так и к личности педагога, в частности. Возросла потребность в новом типе педагога – педагоге-новаторе, педагоге-экспериментаторе, способном не просто передавать готовые знания или совокупность определенной информации по предмету, а творце, умеющем так построить педагогический процесс, так спроектировать ситуацию на уроке, чтобы, во-первых, вызвать искренний интерес к учебной деятельности со стороны учеников, а во-вторых, пробудить желание к самостоятельному, проблемному, творческому осмыслению каждого раздела, каждой темы и более того, каждого понятия любой педагогической дисциплины. Такой педагог должен не просто владеть методикой преподавания на уроке, он прежде всего должен строить свою деятельность на современных принципах: культуросообразности, гуманизма, личностной ориентации.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, учитель, в котором нуждается современная школа, должен удовлетворять следующим требованиям: проявлять ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; владеть прогрессивными педагогическими технологиями; обладать рефлексивной культурой, креативностью и исследовательской направленностью в профессиональной деятельности [1].

Процесс активного перехода от традиционной к инновационной стратегии обучения и воспитания обусловлен рядом факторов: социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение и

значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. По своему основному смыслу понятие “инновация” относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Из этого следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – развитие инновационной культуры выпускников вузов.

Один из первых шагов на пути решения задачи формирования инновационной культуры будущего учителя и подготовки его к инновационной деятельности были предприняты автором в рамках спецкурса «Инновационные технологии в образовании», апробированного на студентах специальности «Педагогика и методика начального образования» Ставропольского государственного педагогического института.

Целью данного курса является развитие у студентов инновационной культуры, представленной следующими компонентами: общекультурные (социокультурные) качества личности (духовность, гражданственность, эрудиция); профессиональные качества (знание предмета, технологическая культура, психологическая культура); личностные качества (отношение к детям как развивающимся субъектам, культура человеческого взаимодействия, отношение к себе как развивающемуся субъекту) [2;4]. Задачами спецкурса стали: формирование профессиональной, социальной и личностной «Я-концепции», развитие педагогической грамотности, культуры самопознания и самоопределения, развитие креативного, рефлексивного и когнитивно-операционального потенциалов будущих учителей.

В рамках изучения спецкурса «Инновационные технологии в образовании» вниманию студентов предлагался лекционный блок, имеющий целью ознакомление с историей становления педагогической инноватики в России, с понятиями «новшество», «инновация», «инновационный процесс», со стратегиями выбора и управления инновационной деятельностью современного образовательного учреждения, с компонентами инновационной культуры педагога, этапами и технологиями подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности, возникающими проблемами неприятия новшеств и связанных с ними антиинновационных барьеров.

В курсе лекций студенты знакомились с деятельностью педагогов-новаторов таких, как М.П. Щетинин, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е.А. Ямбург и других; с новаторскими технологиями: технологией перспективно-опережающего обучения С. Н. Лысенковой, технологии свободного труда С. Френе, технологии саморазвития М. Монтессори, технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, технологии личностно-ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманской и многими другими.

В ходе семинарских занятий, разработанных в нетрадиционных формах: круглый стол, симпозиум, семинар-исследование, семинар-экскурс в историю, форум, «Брейн-ринг», семинар-перевоплощение с элементами драматизации, – решались задачи закрепления и эмоционального освоения полученных знаний, формирование умений к самостоятельному поиску и творческой переработке информации, а также формированию собственного видения и собственной оценочной позиции по отношению к передовому педагогическому опыту.

В процессе подготовки к семинарским занятиям, студенты самостоятельно добывали информацию, творчески ее перерабатывали и представляли в наиболее близкой и понятной для себя форме: в виде моделей, проектов, эссе, докладов, экскурсионных программ, а так же элементов драматизации и перевоплощения в известных педагогов-новаторов.

Также в рамках спецкурса были разработаны задания для самостоятельной деятельности студентов, направленные на развитие поисковых, аналитико-синтетических и творческих умений будущих специалистов. Студентам предлагалось провести самостоятельное исследо-

вание реализации принципов инновационного подхода в обучении с использованием методов наблюдения, опроса, тестирования, анкетирования; подобрать методы и методики для диагностики уровня развития творческого потенциала педагогов, а так же уровня сформированности их инновационной культуры в общеобразовательных учебных заведениях г. Ставрополя; спроектировать модель инновационного развития образовательного учреждения, проанализировать технологии обучения и воспитания, функционирующих в рамках определенного типа образовательного учреждения; проанализировать инновационную деятельность образовательного учреждения города или края и определить характерную для данного учреждения инновационную стратегию и этап ее осуществления; изучить деятельность современных инновационных учебных заведений (гимназий, лицеев, частных школ, центров развития личности и т.д.) и отобразить ее в коллективном творческом проекте; разработать анкету (опросник) для определения уровня инновационного потенциала педагогов-практиков; разработать программу подготовки будущих учителей к инновационной деятельности и повышения уровня инновационной культуры работающих в системе образования педагогов; подготовить сообщение о деятельности и технологии современного педагога-новатора или инновационного учебного заведения; разработать урок по любой школьной дисциплине с использованием инновационных форм, методов, средств или технологии обучения или воспитания.

Так же студентам предлагалась тематика рефератов по проблемам курса, с целью развития самостоятельных мыслительных операций, моделирующих, проектировочных и исследовательских навыков студентов как неотъемлемых компонентов инновационной культуры будущих учителей.

По нашему мнению, такой подход в организации аудиторной и контролируемой самостоятельной работы студентов позволяет решать основные задачи формирования инновационной культуры будущих учителей и их подготовки к инновационной педагогической деятельности: формирование у будущих специалистов системы дидактических знаний; овладение студентами необходимым комплексом умений и навыков инновационной деятельности; усвоение ими опыта творческой педагогической деятельности; формирование научно-педагогического мышления студентов, интереса к педагогическим инновациям и потребностей к инновационной работе; формирование умений проектировочной и моделирующей деятельности.

В ходе апробации данного спецкурса нами были получены достаточно высокие результаты в освоении студентами, как лекционного материала, так и приобретении практических умений, полученных в результате выполнения самостоятельных заданий. По результатам итоговой диагностики уровня развития компонентов инновационной культуры можно сделать вывод о положительной динамике личностного и профессионального развития будущих учителей, о повышении уровня их инновационного потенциала и мотивационной готовности к осуществлению инновационной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4.
2. Афанасьева Е.Д. Программа социологического исследования качества начального образования // Управление развитием образования. – 2003. – №1.
3. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991.
4. Борисова Л.Г. Не учи учителя // Народное образование. – 1991. – №9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Р.А. Нагаева, г. Карачаевск

В современных условиях модернизации российского образования актуализируется проблема психологической поддержки личностного и профессионального развития студентов. Реализация в практической деятельности психологов и педагогов современных тенденций реформирования образования и, в первую очередь, идей субъектного взаимодействия, требует переосмысления способов и форм обучения, воспитания и оказания психологической помощи. В настоящее время существует тенденция заменять традиционные формы воздействия и коррекции психологическим сопровождением, процесс которого построен на психологической поддержке личности.

На идеях отечественных ученых о необходимости направленности общения на усиление субъектности партнеров по взаимодействию, необходимости помощи личности в самостоятельном творческом развитии базируются понятия «психологическое сопровождение» и «психологическая поддержка». Идеи субъектности, степеней свободы и творчества, возможностей конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия развиваются в современной отечественной психологической науке в работах К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, Б.С. Братуся, А.Н. Леонтьева, А.Б. Орлова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др.

Истоки этих идей относятся к XIX в. – 1-й половине XX вв. и описаны в сочинениях русских философов неоправославия, в работах М.М. Рубинштейна, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и других отечественных психологов.

В начале XX века М.М. Рубинштейн высказывал идею становления субъекта через отношение к нему другого и отношения к другому как к факту становления его сущности. С.Л. Рубинштейн также отмечал феномен «усиления» одним человеком существования другого. Человеческие отношения он определял по содержанию как этические, когда использование одного из партнеров в качестве средства – основное нарушение продуктивного взаимодействия. В человеческих отношениях необходим переход от маски, роли к человеку во всей полноте его человеческого бытия. Воспитание, педагогическое воздействие С.Л. Рубинштейн понимал, в первую очередь, как совершение поступков, которые независимо от их целей сами были бы этическими условиями жизни другого человека. Человеческие отношения в целом понимались им как междусубъектные, характеризующиеся как отношения между разными полифоническими и со-творчески сопричастными субъектами.

Практика оказания психологической поддержки развивающейся личности разворачивается в трех направлениях: оказание поддержки в соответствии с конкретным запросом личности; оказание психологической поддержки как значимое профессиональное умение конструировать поддерживающие отношения субъектом деятельности в сфере «человек-человек»; оказание групповой психологической поддержки как значимой части превентивной работы психолога. Педагогическая поддержка основывается на общечеловеческих принципах: не навреди ни словом, ни действием; принимай ребенка таким, какой он есть; доверяй, уважай, считай партнером [2, 67]. Теоретическое осмысление видов и форм психологической поддержки и анализ программ оказания психологической поддержки позволил выделить ее основные виды: поддержка ситуативная (такая поддержка оказывается при решении жизненных проблем, на этапе выборов, в затруднительных ситуациях, для закрепления успеха); поддержка в развитии (в данном случае цели и механизмы психологической поддержки определяются теоретической позицией относительно критериев и детерминант личностного развития); поддержка психического здоровья личности (в данном случае поддержка предполагает оказание помощи человеку в сохранении и укреплении качеств, определяющих психическое здоровье личности) [1].

В настоящее время идеи психологической поддержки становятся реальностью деятельности многих отечественных психологов и педагогов. Однако теоретическое осмысление ее концептуальных положений нуждается в дополнительных исследованиях.

Таким образом, психологическая поддержка направлена на активизацию духовного самостроительства, творческого самовоплощения личности и на развитие способности к самоопределению, совершению экзистенциальных выборов. Она предстает как неотъемлемая характеристика субъект-субъектного взаимодействия, в котором доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Список литературы

1. Акбаева А.М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза. – Ставрополь, 2004.
2. Александрова Е. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассника в культуре // Сборник № 6. Новые ценности образования. – М., 1996.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я.Г. Скворцова, г. Ставрополь

С 1 сентября 2010 года во всех образовательных учреждениях Российской Федерации, реализующих образовательные программы начального образования и имеющих государственную аккредитацию, осуществляется введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального общего образования второго поколения.

Новизна образовательных стандартов второго поколения заключается в том, что в качестве ключевых здесь рассматриваются задачи духовно-нравственного развития школьников. Акцент в данных стандартах сделан на оценку компетентностных результатов посредством использования современных оценочных процедур, определяющих освоение средств и способов действия. Одним из ключевых является понятие универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих в процессе учебы успешное приобретение знаний и умений, определяющих его развитие и саморазвитие в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой деятельности.

Для организации и полноценного функционирования образовательного процесса, интегрирующего учебную и внеучебную деятельность детей требуются усилия многих социальных субъектов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, традиционных религиозных организаций и общественных объединений. Безусловно, самая большая ответственность при внедрении новых стандартов и требований возлагается на педагога. Повышение роли учителя предполагает и возрастание требований к нему. Изменение акцентов в образовательном процессе предполагает новые формы его организации, новые способы осуществления педагогической деятельности. В связи с этим необходима перестройка всей системы подготовки учителя начальных классов.

Согласно сформулированной Кондаковым А.М. тактической цели обновления педагогического образования в условиях внедрения новых образовательных стандартов, необходимо оптимизировать подготовку, повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров для работы по новым ФГОС [1, 22].

Таким образом, в настоящее время все более острыми становятся противоречия между объективной потребностью общества в подготовке будущих учителей начальных классов, способных к эффективной работе в условиях модернизации начального общего образования и недостаточной разработанностью технологического обеспечения реализации этой проблемы в условиях педагогического вуза. В результате перед нами стоит научная проблема: каковы условия оптимизации подготовки студентов вуза к работе в условиях модернизации начального общего образования?

В современном мировом и отечественном педагогическом образовании выделяют ряд тенденций, способствующих успеху профессиональной подготовки.

Первая – тенденция внешней индивидуализации, касается реализации идей вариативности и характеризуется совокупностью положений, определяющих способность системы образования предоставлять студентам многообразие полноценных, привлекательных вариантов педагогических образовательных траекторий, учитывающих интересы студентов и специфику будущей специальности. Данная тенденция реализуется посредством расширения спектра образовательных услуг, диверсификации и обновления профессиональной подготовки с учетом индивидуализированных технологий; создания и развития моделей индивидуализации образования, разработки вариативных образовательных программ; конструирования различий в содержании учебных программ и уровне их усвоения, темпе продвижения по достижению учебных целей; создания системы поддержки студентов при движении по образовательной траектории [3, 42].

Вторая – тенденция внутренней индивидуализации касается реализации идей рефлексии в образовании, направленных на стимулирование, развитие, обогащение профессиональных качеств будущего специалиста. Тенденция реализуется посредством: а) формирования рефлексивных умений студентов, которые являются основным механизмом воплощения результатов рефлексии и необходимым условием развития личности, способствуют повышению профессионального, интеллектуального и личностного уровня будущего учителя, выработке умений внутреннего контроля; б) применения рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности студента, его субъективный и личностный опыт в профессиональной сфере. Рефлексивные методики обращены к внутреннему потенциалу студента, способствуют сознательному восприятию знаний и выработке умений на основе внутреннего побуждения к самосовершенствованию; направлены на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели, развитие творческого и осознанного отношения к профессии, способствуют адекватной самооценке достижений студентов [2, 118].

Исследуя структуру и содержание отечественного профессионально-психологического образования, многие ученые и практики (Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Р.В. Овчарова, А.В. Петровский и др.) отмечают, что в нем в настоящее время сосуществуют две конкурентные парадигмы профессиональной подготовки: академическая и практическая.

Практическая парадигма, активно складывающаяся в последнее десятилетие, ориентирована на прикладную деятельность специалиста и, соответственно, на подготовку учителя начальных классов, обладающего практическими умениями и навыками.

В условиях высшего учебного заведения включить студентов в практическую деятельность можно с помощью организации самостоятельной и творческой работы на учебных занятиях; учебно-исследовательской деятельности в рамках студенческого научного общества; системы олимпиадного движения, методики коллективного творческого воспитания с акцентом на самовоспитание; кружковых занятий, где могут проявиться разнообразные формы самовыражения и самоутверждения учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить условия оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к работе в условиях модернизации начального общего образования: разработка и введение в учебный план в качестве факуль-

тативных дисциплин «Формирование универсальных учебных действий и общеучебных умений у младших школьников», «Основы религиозной культуры и светской этики»; применение активных методов обучения, содействующих соединению теоретических знаний о технологиях формирования универсальных учебных действий и общеучебных умений у младших школьников на основе содержания федеральных образовательных стандартов второго поколения с практическими умениями, а именно разработка и использование в учебном процессе наиболее конкретных педагогических ситуаций, возникающих у учителя в процессе обучения младших школьников.

Список литературы

1. А.М. Кондаков. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя//Педагогика. – 2010. – № 5. – С 18-23.
2. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Бурлакова. – Ярославль, 2009.
3. Корешков М. Высокое качество образования сегодня – это высокое качество жизни завтра // Народное образование. - 2005. - № 5. - С. 52-58.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В.С. Тоискин, В.В. Красильников, г. Ставрополь

Образование в условиях антропологической парадигмы предстает как способ становления человека, как среда, в которой происходит формирование человека.

Современное информационное общество характеризуется тем, что знания, информация, информационные услуги и информационные коммуникации становятся доминирующими факторами развития общества. Информация в настоящее время выступает не как вспомогательное средство в современном образовании, а как смыслообразующий фактор. Информатизация в современном обществе носит сущностный характер в целом и различных его областях, включая образование [1]. При этом уровень подготовки познающего субъекта позволяет ему самостоятельно решать задачи использования ЭВМ в рамках предметных дисциплин. Следует учитывать и тот факт, что в сфере информационно-коммуникационных технологий происходит диверсификации информационных услуг по региональным или содержательным признакам.

В настоящее время преподавание информатики проводится в основном изолированно от других предметов и курсов. В то же время все изучаемые предметные области должны быть направлены и на формирование умений самостоятельно ориентироваться в современном информационном мире, обращаться с потоками информации.

В этих условиях информатизация образования должна проводиться с учетом потребностей и возможностей познающего субъекта, когда образование субъекта в области информатизации неотделимо от образования в смежных областях. Поэтому новые образовательные технологии должны включать обучение информационным и коммуникационным технологиям в рамках образовательных целей и задач предметных дисциплин. Реализация указанных технологий повышает избирательность полученной информации, уменьшает разрыв между восприятием информации и её осмыслением, формирует содержательно-целевые условия, связанные с непосредственным введением интегративно-гуманитарной составляющей информации.

Важным является и тот факт, что информатизация образования невозможна без подготовки преподавательских кадров, имеющих высокую информационную культуру, владеющих методической системой применения средств и методов информационной технологии в обучении.

Определение соотношения между информационной и предметной составляющими связано как с требованиями государственных образовательных стандартов, так и со способностями субъекта и его готовностью к перемене образовательной деятельности.

С методической точки зрения структура информационной составляющей предметной дисциплины должна определяться в соответствии со следующими критериями: приобретаемые компетенции; степень сформированности элементов информационной культуры; степень сформированности ИКТ-компетентности в рамках предметной области.

Включение информационного образования в предметные дисциплины является необходимым условием реализации интеграционных процессов, происходящих сегодня в обществе и будут способствовать целостной ориентации обучаемого в профессиональном пространстве.

Предлагается использование процессного подхода, начиная с уровня формирования учебного плана, что позволит выстроить интегрированную структуру формирования ИКТ-компетентности в течение всего срока обучения. Использование процессного подхода для определения содержания учебно-методического комплекса специальных дисциплин позволяет реализовать межпредметный и системный подход к формированию компетенций. На основе построения иерархической структуры целей определяются процессы, реализация которых приводит к достижению целей. На основе декомпозиции процессов формируются межпредметные связи. Таким образом, процессный подход позволяет согласовать цели дисциплин с ее содержанием, методами и формами.

Практически результатом процессного анализа может стать матрица компетенций. При построении матрицы необходимо учитывать, насколько она отвечает профессиональным требованиям в выбранной сфере. Обязательным условием является и наличие точных и однозначных дескрипторов уровней, не допускающих различного толкования.

Реализация процессного подхода может послужить основой для повышения эффективности учебной деятельности вуза.

Список литературы

1. В.М. Лоскутникова. Антропологические аспекты информатизации образования// Открытый междисциплинарный электронный журнал "Гуманитарная информатика", Выпуск 1, 2008.

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.А. Толстова, г. Ставрополь

Информатика как школьный учебный предмет появилась в России с 1985 года, и с этого момента система высшего педагогического образования стремилась к преодолению кадрового дефицита в учебных заведениях и повышению уровня подготовки специалистов в области информатики и вычислительной техники, а позже информационно-коммуникационных технологий.

Необходимость создания подобного курса, его цели и значение впервые были обоснованы в работах В.С. Леднева, А.А. Кузнецова, относящихся еще к 60–70-м годам. В этих работах речь шла об общеобразовательном курсе кибернетики, целью которого являлось раскрытие сущности информационного подхода к изучению объектов и явлений, выявление общих закономерностей информационных процессов, принципов строения и функционирования систем управления. В.С. Ледневым и А.А. Кузнецовым был разработан и экспериментально проверен первый вариант содержания этого курса. Впоследствии вопросы содержания и методики преподавания школьного курса информатики рассматривались в работах И.Л. Антипова, С.А. Бешенкова, А.А. Кузнецова, А.Г. Кушнirenко, М.Л. Лапчика, А.С. Лесневского, А.Л. Семенова, В.Ф. Шолоховича и др.

Процесс совершенствования подготовки учителей после введения информатики в учебный план школы можно условно разделить на три основных периода: первый (1984–1991 гг.) – до введения стандартов высшего педагогического образования; второй (1992–2000 гг.) – разработка и внедрение первого поколения стандартов высшего педагогического образования; третий (2001 г. – по настоящее время) – разработка и внедрение второго поколения стандартов высшего педагогического образования.

В первый период осуществлялись разработка, апробация и внедрение содержательно-методической системы, обеспечивающей начало регулярной подготовки учителей информатики на базе физико-математических факультетов педагогических институтов, а также отработка отдельных направлений специализаций, отвечающих текущим потребностям информатизации школы (под руководством М.П. Лапчика [3]). Основной задачей на этот период являлась «ликвидацией компьютерной неграмотности» учителей, подготовка их к преподаванию курса информатика.

Второй период. С учетом промежуточных результатов первого этапа, разрабатывались концепция, нормативно-организационные документы и осуществлялись экспериментальная проверка и внедрение учебно-методического обеспечения по реализации компонентов информатики и информационных технологий в содержании подготовки учителей всех профилей. Одновременно изучалась возможность использования дисциплин по выбору, специализаций, дополнительной (совмещенной) подготовки с целью формирования у будущих выпускников отдельных профессионально-деятельностных функций обеспечения информатизации школы. На тот момент компьютерный парк в школах состоял в основном из компьютеров типа КОРБЕТ и УК-НЦ, и подготовка учителей информатики была ориентирована на соответствующие технические требования и программное обеспечение. В этот период происходила смена двухкомпонентной системы подготовки учителя информатики (информатика + методика обучения информатики) на многокомпонентную структуру, сложившуюся в результате исследований М.П. Лапчика, С.А. Жданова, М.В. Швецкого и др. Кузнецов Э.И. считает необходимым подготовку учителя информатики основывать на модели информационной культуры, которая формируется при изучении комплекса дисциплин социально-гуманитарного, психолого-педагогического, общеобразовательного, специального и методического циклов [1]. Первые три цикла практически одинаковы для всех учительских специальностей и являются инвариантной составляющей информационной культуры учителя. В свете компетентностного подхода эти три цикла обеспечивают формирование и развитие ключевых и базовых компетентностей учителя. Специальная и методическая подготовка специфичны для каждого направления учительской специализации. При изучении этих циклов формируются специальные компетентности учителя информатики, которые должны обеспечивать формирование знаний, умений и навыков решения таких профессиональных задач, как аппаратное и программное обеспечение школьного кабинета вычислительной техники; эффективное применение его в преподавании информатики и в учебном процессе в целом; проектирование и использование методических систем обучения информатике в классах разных профилей [2].

В третий период реформирования содержания подготовки учителей информатики под руководством М.П. Лапчика, А.А. Кузнецова, С.А. Жданова были сформулированы и намечены для реализации через новые поколения стандартов направления подготовки кадров, призванных обеспечить реализацию всех аспектов информатизации школы. В этот период началась разработка учебных курсов для школ, в которых использование компьютеров встроено в учебный предмет.

Таким образом, появление нового учебного курса обусловило возникновение новой педагогической квалификации – учитель информатики, и соответственно новой проблемы – подготовки учителей информатики.

Список литературы

1. Абдуразаков М.М., Кузнецов Э.И., Матросов В.Л. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс. Сбор. ст. "Научные труды МПГУ". Серия: Естественные науки. – М.: Прометей, 1998. – С. 17-24.
2. Кузнецов А.А., Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Современный курс информатики: от элементов к системе // Информатика и образование.— 2004. – №1. – С. 2–9.
3. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики. Учебное пособие для студ. пед. вузов.– М.: Издательский центр «Академия», 2001.– 624с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА С ПОЗИЦИЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Е.Ф. Торикова, г. Ставрополь

Человек в свете антропологического подхода – целостный, проявляющийся во всей полноте человеческой реальности субъект – автор собственной жизни. Человеческая субъективность как категория антропологической парадигмы в психологии является ключом в поиске оснований и условий становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни. Наши современники, разработчики психологической антропологии, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев трактуют «субъективность» в качестве базовой категории психологии человека, определяющей «общий принцип существования человеческой реальности, непосредственного само-бытия человека... субъективность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности, находящей свое высшее выражение в рефлексии»[2, 396].

Методологическую основу понимания сущности субъективной природы человека составляет исторический принцип в психологии, который позволяет проследить генезис становления субъективной реальности. Главный смысл исторического принципа к изучению психологии человека заключается в необходимости «рассмотрения человека во всем многообразии форм и способов его становления. Человек должен быть рассмотрен как целое в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования, и угасания фундаментальных человеческих способностей, то есть в развитии»[2, 133]. Принцип развития также составляет методологическую основу антропологического подхода. Сочетание принципа историзма и принципа развития предполагают рассмотрение становления человеческой субъективности в соотношении «человек – мир», как в истории индивидуальной жизни, так и в историко-культурном развитии.

Предельной категорией антропологической парадигмы в психологии также определяют понятие «со-бытийной общности», которая является источником развития человека в онтогенезе. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев под «со-бытийной общностью» понимают «объект и источник развития субъективной реальности в онтогенезе, онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений; со-бытие – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека; живая общность людей в своем бытийном единстве и различной само-бытности каждого, входящего в эту общность»[2, 392].

Таким образом, в проекции антропологического подхода человек рассматривается как субъект общественной жизни, совместной деятельности, индивидуальной судьбы.

Обозначенные ведущие категории антропологического подхода: «человеческая субъективность» или «субъективная реальность» и «со-бытийная общность», принципы историзма и

развития по содержанию и ориентационному полю близки к новой образовательной технологии, именуемой сопровождением развития человека. Под сопровождением понимается «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора многочисленные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития» [1, 12].

Принципиальное сближение антропологического подхода и технологии сопровождения возможно на следующих основаниях. Во-первых, сопровождение в своей процессуальной составляющей – есть сложное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого, что соответствует категории «со-бытийная общность» в антропологической парадигме. Во-вторых, в основе сопровождения лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной для него проблемы. С позиций антропологического подхода субъект сопровождения отстаивает свою «субъективную реальность», реализует право на авторскую позицию в собственной жизни и судьбе.

В основе процесса сопровождения лежит единство следующих функций: диагностика сущности возникшей проблемы; информация о сути проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения [1].

Основными принципами сопровождения становления человека на разных этапах возрастного развития являются: рекомендательный характер советов сопровождающего: ответственность за решение проблемы остается за субъектом сопровождения; приоритет интересов сопровождаемого: сопровождение призвано оказать содействие в решении проблемы с максимальной пользой для сопровождаемого; непрерывность сопровождения: гарантия непрерывного сопровождения на всех этапах помощи в решении проблемы; мультидисциплинарность сопровождения: требование согласованной работы специалистов, ориентирующихся на единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов; стремление к автономизации: независимость специалистов службы или Центров сопровождения в реализации процесса сопровождения от административного давления иных организаций, взаимодействующих с сопровождаемым, например, педагогов образовательных учреждений, если в качестве сопровождаемого выступает ребенок [1].

Сопровождение с позиций антропологического подхода в осуществлении помощи в поиске наиболее оптимальных способов решения проблемы сопровождаемого предполагает актуализацию совокупности его индивидуальных сущностных сил и родовых способностей.

Таким образом, антропологический подход к реализации сопровождения развития человека позволяет ему преобразовывать природные и социальные предпосылки, культурные и духовные условия в средства своего развития и саморазвития.

Список литературы

1. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Щипициной. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.
2. Слободчиков В.И., Е.И. Исаев. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000.

БИОЭТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП КАК ОСНОВА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.А. Тюренкова, г. Ставрополь

Современная система профессионального образования, основанная на компетентностном подходе, нацелена на подготовку, прежде всего, конкурентоспособного специалиста, обладающего различными компетенциями. При этом естественнонаучные знания выпускника педагогического вуза, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, лежат в основе одной из общекультурных компетенций, обозначенной как «способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности» [3]. Учитывая антропоцентрический характер педагогической профессии, содержание вузовских дисциплин, в том числе и естественнонаучных, преследующих целью овладение выпускниками вышеуказанной компетенции, должно концентрироваться вокруг общечеловеческих ценностей. Данная тенденция проявляется в процессах гуманизации и гуманитаризации естественнонаучного образования.

Наше представление о гуманизации науки – это её «очеловечивание», попытка поставить человека и человечество в центр науки в целом, включая естественные и точные ее области, стремление найти даже в них место для того, что мы называем человеческими ценностями. Гуманизация естествознания, то есть его перестройка с цивилизации на культуру, происходит по нескольким причинам.

Во-первых, современные науки представляют собой как бы фокус, где пересекаются «векторы» взаимного влияния техники, философии, этики, эстетики. Поэтому ориентация естественнонаучного образования на культуру отвечает нынешнему состоянию методологии.

Во-вторых, целостное понимание мира может быть достигнуто только в системе культуры на основе синтеза с философией, этикой, эстетикой, техникой. Иначе говоря, учебная дисциплина, за которой стоит наука, должна конструироваться как модель этой науки в системе культуры.

В-третьих, все науки, и в частности наука о жизни, все более становятся проводником гуманистических идей, экологического и биоэтического стиля мышления. Под влиянием экологического и биоэтического познания трансформируются образы гуманитарных наук, в содержание гуманизма включается как обязательное требование – защита жизни, создание условий для ее расцвета. Через призму учения о биосфере преломляется содержание культуры.

В-четвертых, реконструкция содержания естественнонаучной области знания необходима еще и потому, что ее предметом изучения сегодня выступает не только природный мир, но и человек в нем. Последний рассматривается как часть единого социоприродного универсума. По этой причине одной из целей естественнонаучного образования должно стать формирование у человека системного представления о месте, роли и ответственности человека за целостный космогенез. Множественность картин мира, принцип дополнительности становятся в этом случае дидактическими критериями построения естественнонаучного образования.

В-пятых, естествознание, благодаря герменевтической составляющей, выходит на мировоззренческие проблемы, внося свой вклад в понимание человеком мира и своего места в нем.

Наконец, в-шестых, естественные науки, как и гуманитарные, являются формой культурно-исторической деятельности. Наука не только моделирует (систематизирует, интерпретирует, прогнозирует) определенную форму культуры, но и сама является важной ее составляющей, механизмом развития и самосознания [5].

Исходя из указанных причин, в преподавании естественнонаучных дисциплин нам видится целесообразным рассматривать в качестве одного из основных целеполагающих ориентиров био-

этическое знание, понимая под биоэтикой область отношения человека к различным живым формам, область знаний о поведении человека по отношению к другим, философское понятие, касающееся нравственной стороны поведения человека [2]. Кроме того, позиция постановки биоэтического принципа в центр естественнонаучного образования основана на следующих соображениях: сознательная форма жизни является главенствующей, «живое вещество» выступает главной объединяющей силой природы, а объектом именно биоэтики и ее же главной ценностью является жизнь как особый феномен [4]; закономерными этапами существования и развития Вселенной являются биосфера, в будущем ноосфера, а предметом биоэтики выступает изучение системы условий, при которых возможно сохранение и развитие жизни на Земле, а, следовательно, и биосферы в целом [4]; интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания возможна именно через формирование биоэтики, которая включает в себя наиболее существенные элементы социальных и гуманитарных наук, акцентируя внимание на философии; в связи с тем, что в настоящее время перед человечеством наиболее остро стоят глобальные экологические и социально-экологические проблемы, задачи сохранения здоровья населения и жизни как таковой, приоритетными научными направлениями во всем мире являются исследования в области биологии и медицины, и обращение к биоэтике как междисциплинарному научному знанию, охватывающему широкий круг аксиологических проблем, становится особенно актуальным [1]; содержание культуры преломляется через призму учения о биосфере. Биология, функционируя в системе культуры, обеспечивает коэволюцию природы и общества без их взаимного подчинения друг другу. Выживание и развитие человека и общества основывается на синтезе знаний об уникальных особенностях биосферы, уникальности самой жизни, на благоговении перед жизнью во всех ее проявлениях.

Таким образом, пересмотр содержания естественнонаучных дисциплин сквозь призму биоэтических установок, учет нарастающих тенденций гуманизации естественных наук, нацеленность педагога вуза на формирование у будущих учителей, прежде всего, экологического и биоэтического мышления и мировоззрения, принятие студентами антропоцентричного принципа как ведущего направления развития Вселенной, позволят, по нашему мнению, реализовать антропологический подход к естественнонаучному образованию в высшей школе.

Список литературы

1. Огурцов А.П. Этика жизни или биоэтика: аксиологические альтернативы // Вопросы философии. – 1994. – № 3.
2. Павлова Т. Н. Биоэтика в высшей школе: уч. пос. – М., 1997.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. – М., 2009.
4. Чешко В.Ф., Кулиниченко В.Л. Наука, этика, политика: социальные аспекты современной генетики. – К., 2004.
5. Харченко Л. Н., Сотникова Н.Н., Тюренкова С.А. Естествознание: учеб. пособие. – Ставрополь, 2004.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.П. Хорошилова, О.В. Крупина, г. Ставрополь

Приоритетной составляющей любого образования является воспитание. Профессионально организованное воспитание может стать средством возрождения национальной культуры, предотвращения социальной деградации, восстановления нравственности. Особая роль в этом принадле-

жит компетентному педагогу, способному создать модель гуманистических, нравственных отношений, без которых не быть полноценного воспитания, развития человека, общества. Понятие профессиональной компетентности педагога предполагает единство его теоретической (знания) и практической (умения и навыки) готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Педагогическая практика – это важная составляющая профессиональной подготовки специалиста, способного к проведению системной работы с учащимися в единстве нравственного, трудового, гражданского, физического, эстетического и т.д. воспитания с точки зрения исследовательского и творческого подходов. Она помогает будущему учителю увидеть прикладную, практическую направленность знаний по теории и методике воспитания, активно и интегрированно использовать их при решении различных воспитательных задач, а значит, овладеть такими умениями и навыками, которые необходимы для успешного осуществления воспитательного процесса. Кроме того, практика в школе позволяет студенту в полной мере осознать свое нравственное положение в обществе как ответственного за качество воспитания будущего гражданина, личности, а значит, за будущее страны.

Опыт руководства подпрacticей по воспитательной работе показывает, что из года в год студенты сталкиваются с одними и теми же трудностями, допускают типичные ошибки, а главное – не проявляют должного отношения к выполнению функций классного руководителя. Причины всего этого кроются, на наш взгляд, и в самой системе профессиональной подготовки педагога, и в воспитательной работе школы, в которую они приходят на практику, и в самом студенте: в его отношении к педагогическому труду, его общекультурном уровне, развитости личностных и профессиональных качеств, способностей и в целом в его готовности к воспитательной деятельности.

Трудности в воспитательной работе, которые испытывают студенты во время практики, имеют различную направленность. К содержательным могут быть отнесены те, что связаны с отсутствием систематической воспитательной работы в классе, школе с невысоким уровнем сплоченности детских коллективов, отсутствием традиций в классе, низким показателем культуры детей и др. Пытаются студенты преодолевать и трудности организационного характера такие, как большая загруженность учащихся в школе, в учреждениях дополнительного образования и т.д., непредусмотренность в расписании классных часов, либо ограниченность их во времени (15-20 мин в начале смены, в конце или между сменами), недостаток или полное отсутствие материально-технических средств, чрезмерная опека студентов со стороны классного руководителя либо полное безразличие с его стороны к деятельности практикантов и др.

Эти трудности создают базу, на которой у будущего педагога зарождается отношение к воспитательной работе в школе как к чему-то второстепенному, не столь значимому для развития личности. И, как следствие, – формируется неумение видеть в учебном процессе важнейшую, но все-таки составную часть воспитания. Отсутствие профессионального примера воспитательной деятельности старших коллег, который был бы основан на успешном применении установленных педагогикой закономерностей, принципов, методов воспитания, приводит к тому, что практика не решает одной из своих важных задач – ознакомление студентов с передовым педагогическим опытом. Таким образом, будущие учителя не видят примера мастерского использования педагогической теории на практике, а это вырабатывает у них пренебрежительное отношение сначала к воспитательной работе, неверие в ее возможности глубокого влияния на личность ребенка.

На фундаментальном этапе деятельности – этапе целеполагания – практикантами допускается, как показывает опыт, большое количество ошибок, что обусловлено, во-первых, непониманием важности этого процесса, формальным подходом к нему, который выражается в механическом переписывании либо у классного руководителя, друг у друга воспитательных целей и задач без учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, социально-психологического уровня детского коллектива, степени своего педагогического мастерства, авторитета.

Во-вторых, без предварительного профессионального анализа и оценки существующих в классе отношений, уровня воспитанности учащихся и т. д. нет правильной постановки целей воспитания. В-третьих, при формулировании предметная цель, направленная на достижение предметного результата (например, посетить музей, принять участие в концерте, провести литературный вечер и др.), подменяет главную цель воспитания – формирование эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе и к окружающему миру, тем самым утрачивается педагогический смысл цели, а значит, и проводимой воспитательной работы в целом.

Общение, построенное на принципах диалога, – необходимое условие современного воспитания. Вуз теоретически и методически готовит будущих педагогов к диалогическому общению.

В перечень проблем, которые возникают у студентов на практике по воспитательной работе, необходимо внести такие, как затруднения в привлечении детей к подготовке и проведению воспитательного мероприятия. Студент планирует его, подготавливает, проводит, а дети только исполняют предписанные им роли. В таком случае можно говорить лишь о том, что организовано действие учащихся, но не их деятельность, т. к. она включает последовательность «цель – мотив – средство – действие – результат»; отсутствие, либо низкий уровень развития умения перестраиваться в ходе воспитательной работы, выйти из незапланированной ситуации, которыми изобилует воспитательный процесс; неумение использовать наглядность и технические средства или пренебрежение ими. Иногда воспитательное мероприятие «украшено» наглядностью, но обращения к ней в ходе работы нет. Это относится, например, к портретам, цитатам, плакатам и т.д.; неумение организовать ритмичную работу школьников на мероприятии; неумение грамотно подводить итоги воспитательного мероприятия; неумение заинтересовать, показать значимость проводимой воспитательной работы; ориентация на готовую разработку воспитательного мероприятия и применение ее без достаточного осмысления того, смогут ли учащиеся ответить на приведенные вопросы, участвовать в описанных конкурсах, интересна ли тема и с какой целью выполняется то или иное задание и т.д. Иначе говоря, студенты реализуют чужие идеи, не адаптируя их к условиям класса, в котором проходит практика. Они убеждены, что в воспитательной работе нужно основываться преимущественно на интуиции, при этом подменяют ее эмпиризмом и рецептурностью. Такой подход, не формирует осознанного взгляда на педагогическую действительность, развивает пренебрежительное отношение к теории, которая является фундаментом для интуиции и творчества; недооценка роли и места профессиональной рефлексии в структуре личности и деятельности педагога. Это является в том, что студенты формально подходят к анализу и оцениванию своей воспитательной работы, выражают лишь эмоциональное отношение к ней: «понравилось – не понравилось», «удалось – не удалось» и т. д.

Если педагогический опыт не будет осмыслен студентом, не проанализирован научно, то он не будет учтен им в дальнейшей работе, а значит, ошибки, приводящие к низким результатам, повторятся и будут сдерживать развитие мастерства. К тому же умение анализировать свой опыт обходимо условие творческого отношения к профессии.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Р.П. Шнюкова, К.С. Коломыцева, Л.Е. Петрова г. Ставрополь

Основой построения образования в начале XXI века, на наш взгляд, должно стать преодоление разрыва между человеком и культурой. Анализ социальных процессов все ярче показы-

вает, что в современной России катастрофически падает культура и нравственность значительной части молодых людей.

Тревожна тенденция, проявляющаяся в молодежной среде, в соответствии с которой цинизм возводится в жизненную философию, безоговорочно принимаются ценности, выработанные западным миром, игнорируются свои, сложившиеся веками.

Цинизму, присущему молодежи, сопутствует отсутствие общественного идеала, но без него нельзя выпускать молодого человека в жизнь. Аксиома жизни общества определяется тем, что мы ценим человека по тому главному, что в нем есть: по его отношению к обществу, к Родине, труду, по его знаниям, уму, взглядам, интересам, умениям – всему тому, что составляет нравственное, профессиональное, гражданское, духовное богатство личности [3].

Рациональным решением проблемы духовного и нравственного кризиса становится, прежде всего, переосмысление и преобразование путей формирования духовной культуры молодежи.

В России созданы одни из лучших в мире образцов классической литературы, шедевры музыкального и изобразительного искусства. В разные исторические периоды менялись цели, задачи, содержание интеграции педагогической и художественной деятельности субъектов образовательного процесса. Однако неизменным остается признание самого факта положительной динамики изменения личности в результате взаимодействия её с художественной реальностью на примерах ярких образцов изобразительного искусства.

Проблема соотношения внутренней и внешней культуры – очень сложная проблема. И основной задачей учителя изобразительного искусства, с нашей точки зрения, является формирование эстетического вкуса и этических норм у студентов через общение с искусством и окружающим на языке искусства. Структура и содержание обучения студентов должны быть направлены на формирование умений творчески мыслить, духовно и культурно общаться с окружающими, любить, понимать и ценить искусство. Процесс духовного воспитания студентов заключается, в том, что педагоги организуют взаимодействие студентов с искусством через различные виды художественной деятельности [1].

Одним из видов учебного процесса, направленным на формирование духовной культуры студента, являются занятия на пленэре. В процессе этой работы у студентов вырабатывается свой стиль в передаче образов и состояний цветового богатства природы родного края.

Для формирования поведенческих компонентов духовности и создания условий его проявления нами были выделены такие виды продуктивной активности студентов в сфере искусства, которые направлены на стимулирование духовно-художественной коммуникации. Дополнительно к основным видам художественной деятельности организовано участие студентов во внутривузовских, городских, краевых, международных выставках, конкурсе «Педагогический дебют», презентациях творческих проектов.

Диалог культур и терпимость – цепь, связывающая воедино духовную жизнь человеческого коллектива. Именно поэтому на протяжении всей истории человечества терпимость или, как ее называют по-научному, толерантность всегда воспринималась как величайшая, гуманистическая ценность. Терпимость – одна из заповедей христианства, настойчиво повторяющаяся на протяжении священного писания.

Пройдя через века, традиция терпимости была закреплена у великих русских писателей гуманистов А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского. Обучение толерантности для педагога изобразительного искусства является одной из важнейших задач, ибо умение договориться, понять друг друга, проявить терпимость к ближнему, человеку другой веры, нации один из важнейших компонентов общечеловеческой культуры, важнейшее качество современного человека.

Эти положения находят отражение в содержании дисциплин предметной подготовки, где на примерах из мировой культуры студенты учатся быть толерантными. В рамках дисцип-

лин «Основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом», «История костюма» изучается быт, традиции, особенности костюма народов Северного Кавказа, особенности декоративно-прикладного искусства этносов, населяющих наш регион.

В рамках общего научно-исследовательского направления кафедры изобразительного искусства «Формирование толерантности у молодежи в процессе изучения взаимовлияния изобразительного искусства этносов, проживающих в Северо-Кавказском федеральном округе» ведется совместная исследовательская работа педагогов и студентов, направленная на разработку спецкурса национально-регионального компонента специальности 050602. 65 «Изобразительное искусство».

Проведение круглого стола и выставки творческих работ студентов и педагогов на тему «Религиозная культура и современная молодежь» показали, что религия сегодня способна усилить духовность человека, предать ей новое звучание в выражении творческого отношения личности к миру.

Проблема патриотического воспитания молодежи сегодня одна из актуальных задач государства, общества и образовательных учреждений нашей страны. Педагоги кафедры изобразительного искусства считают проблему патриотического воспитания студентов одной из важнейших, она всегда являлась актуальной в учебно-воспитательном процессе, а в год 65-летия Великой Победы студенты и педагоги определили её как ведущую в научно-исследовательской работе кафедры.

В рамках направления «Развитие творческо-исследовательских компетенций студентов» исследован и обобщен художественный опыт отображения подвига народа в годы Великой отечественной войны, проведены конференции и круглые столы, подготовлено учебно-методическое пособие, направленное на воспитание патриотизма, как ценности гражданина в процессе художественного образования через изучение героических страниц истории нашего Отечества через художественно-творческую деятельность. Положительный отзыв зрителей получили выставки творческих работ студентов на военную тему, в которых художественный образ трансформировался через личностные ценности и переживания авторов. Лучшие из работ приняли участие в краевой и международной выставке, посвященной Великой Победе.

Существует целый ряд таких моральных черт и качеств, которые составляют этическую основу воспитанности: это доброта к людям, отзывчивость, доброжелательность, искренность и приветливость, соблюдение правил этикета. Один из российских ученых А.К. Гастев высказывал свою точку зрения на данную проблему, он писал о том, что человек научился обрабатывать вещи – наступила пора тщательно обрабатывать человека, и самая подходящая оправа для духовных качеств человека – высокая культура поведения [2].

Преподавание дисциплин необходимо вести на научном уровне с использованием активных форм обучения: беседы, лекции-визуализации, использование методов проблемного изложения материала, выполнения проектов и творческих работ на морально-этические темы. Одним из важнейших направлений в преподавании дисциплин является стимулирование исследовательской активности и познавательного интереса к саморазвитию, например, через самостоятельную работу.

После изученного теоретического блока предложить студентам использовать мультимедийные средства для подготовки презентаций исследуемой проблемы, средства компьютерной графики для разработки социальных плакатов (ю дню защиты детей, году учителя, году молодежи и др.).

Базисом гуманитаризации образовательного пространства вуза становится художественное и эстетическое воспитание, опирающееся на дисциплины предметной подготовки, на культуру, воспринимаемую и воспитываемую посредством литературы, изобразительного искусства и музыки. С помощью этих дисциплин возможно заложить прочные основы нравственности, духовности, дать студентам истинные эстетические ориентиры, то есть сформировать духовную культуру, отсутствие которой столь болезненно сказывается на истории государства последних десятилетий.

Таким образом, можно отметить, что перечисленные виды художественной деятельности направлены, на наш взгляд, в большей мере на активизацию вербальной и визуальной активности, поднятие духовных ценностей, эмоциональную отзывчивость, эстетические суждения молодежи. Искусство обладает огромной силой, которая воздействует на человека. Им можно лечить, учить думать и размышлять, оценивать поступки, творить, воспитывать и вдохновлять. Выпускники вуза должны уметь ориентироваться в накопленных художественных ценностях, в мире современной культуры и вырабатывать свои собственные оценки и эстетические суждения.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность // Межвузовский сборник научных трудов в 2 частях. – Саранск, 1992.
2. Будилова К.А. Философские проблемы в советской психологии. – М., 1971.
3. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств. – М., 1966.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА – НОВЫЙ ТИП ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ПРОФЕССИОНАЛА

А.В. Шумакова, г. Ставрополь

Российское общество переживает период серьезных изменений во всех сферах социального бытия, которые рельефно отражаются, в свою очередь, и на системе образования. Ответом на проблемы, которые ставит перед нами время, становится потребность в новых подходах к формированию человеческого потенциала, к созданию инновационных систем обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим необходимость переосмысления качества профессиональной подготовки учителя приобретает статус глобальной стратегической задачи. Именно с новым осознанием роли педагога в формировании Человека Новой эпохи возможно обеспечить положительную динамику развития социума.

Наиболее чутко реагирующей на происходящие изменения оказалась российская система высшего педагогического образования, нуждающаяся в обновлении целей и задач профессионального образования, требующая инновационных подходов к достижению эффективности подготовки учительских кадров на основе открытости, гибкости, вариативности, антропологизации образовательного процесса. Возникает необходимость совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя. Педагог должен обладать профессиональными компетенциями; в полной мере проявлять готовность к профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, требующих нестандартных, творческих подходов; использовать при решении педагогических задач проектные, сетевые, профильные, метапредметные подходы в образовании; креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания; быть конкурентоспособным, мобильным; обладать собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями; реализовывать адаптационные способности и стремление к саморазвитию, творчеству в условиях динамично развивающегося социума; испытывать потребность в профессиональном и личностном росте. Обществу сегодня необходим педагог, стремящийся к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации, что, по мнению В.А. Сластенина, является существенным условием модернизации образования.

Очевидно, что подготовку учителя к реализации нового типа педагогической деятельности нельзя осуществить в рамках традиционных академических структур с монофункциональной направленностью образовательного процесса. Требуется погружение развивающегося спе-

циалиста в многообразии профессионально-образующих сред, систем профессиональной подготовки с ресурсами информационно-образовательного назначения, которые должны быть интегрированы в некую метасистемную структуру. Закономерно, что перед педагогической наукой и практикой ставится вопрос о необходимости построения антропологического образовательного пространства вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему актуализируется широкий спектр возможностей профессионализации соответствующего специалиста. Все вышесказанное определяет необходимость разработки теоретико-методологических, научно-практических основ проектирования антропологического пространства педагогического вуза, моделирующего новый тип педагогической реальности и, соответственно, профессиональной деятельности педагога.

Антропологическое образовательное пространство вуза как духовно-культурная оболочка социума не является простоместилищем всего, а существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами эмпирико-рациональная реальность, которая образуется разными типами учреждений, общественностью, ориентированная на целостное развитие личности как единства физического и духовного, унаследованного и приобретенного, биологического и социального, соматического и психического.

Антропологическое пространство вуза представляет собой качественно новую открытую образовательную систему, реальную в контексте своего практического осуществления в образовательной деятельности высшего учебного заведения.

В целом теоретический анализ проблемы исследования позволил дефинировать *антропологическое образовательное пространство педагогического вуза* как упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими формирование готовности будущего учителя к «антропоцентричной» профессиональной деятельности на основе антропологических ценностей, совокупности знаний о Человеке как био-психо-социо-культурной системе и «предмете воспитания» и способов его интерпретации применительно к ситуациям, возникающим в практической деятельности.

Антропологическое пространство вуза создаёт объективную и субъективную среду, включающую диалектически связанные процессы интеграции, адаптации, индивидуализации и персонализации процесса подготовки современного учителя-профессионала.

Анализ теоретической разработанности проблемы исследования позволил определить *антропологическое образовательное пространство вуза* как социально-педагогический феномен, который: отражает территориальный аспект организации деятельности различных образовательных систем, обеспечивает формирование у будущих специалистов антропологических знаний в единстве с практическим опытом, которые позволяют будущему учителю по-новому осознать природу и сущность Человека, а, соответственно, цели, содержание и средства образования подрастающего поколения; порождает множество отношений и связей в сфере педагогической деятельности, обеспечивая возможность становления уникальной личности, способной к диалогу, к пониманию других людей и других культур, к активному созиданию и преобразованию как внешнего, так и своего внутреннего мира; способствует осознанию субъектами разнообразных образовательных предложений и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением.

Определение понятия «антропологическое образовательное пространство вуза» направлено на рассмотрение таких его сущностных характеристик, как открытость, целостность, многомерность и интенсивность образовательной информации, обеспечивающей создание целостного и многогранного образа человека, осознание многокачественности человека, осмысление его как диалектического единства субъективного и объективного, природного и социального, телесного и духовного.

Важным концептообразующим элементом антропологического образовательного пространства вуза является наличие индивидуального, личного «места» для развития и саморазвития субъекта во всех его духовных и культурных ипостасях.

К системным характеристикам антропологического образовательного пространства педагогического вуза отнесены его территориальная целостность, открытость, событийность, образовательная протяженность, иерархичность, контактность, вариативная гибкость, наполненность разнообразными ресурсами, динамичность, структурное сосуществование не противоречащих друг другу систем и их компонентов, многомерность и интенсивность объема образовательных услуг, обеспечивающих создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов.

Антропологическое образовательное пространство педагогического вуза представляет собой многомерный социально-педагогический объект, который выступает ресурсом обеспечения качества профессиональной подготовки учителя-профессионала. Данный объект характеризуется ценностнообъединяющим единством взаимообусловленных и взаимодействующих кластеров-подпространств. Они функционируют на основе изменения ресурсных потенциалов входящих в их состав социально-педагогических систем, которые способствуют преемственности подготовки учительских кадров, расширению сферы социальных коммуникаций студентов, включению их в новые виды социально-педагогических практик, моделированию ситуаций развития педагогических компетенций и др. Структура антропологического образовательного пространства педагогического вуза включает: базы педагогических практик; учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу; филиалы педагогического вуза; учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию; учреждения художественно-эстетического профиля; магистратуру и аспирантуру; повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров. В системно-целостном аспекте обозначенные субъекты-учреждения антропологического образовательного пространства педагогического вуза реализуют скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений в контексте общих интегративных и специфически-функциональных образовательных требований.

Структура и содержание антропологического пространства вуза обеспечивает создание оптимальных условий для: 1) проектирования вариативных образовательных маршрутов в структуре «пространства» для студентов различных педагогических специальностей; 2) использования сетевой модели проведения базовых и элективных курсов (на основе обмена кадровыми, информационными, проектными, рекреационными и др. потенциалами); 3) создания ситуационно-событийной среды в результате включения студентов в деятельность образовательных и социально-педагогических структур «пространства»; 4) моделирования ситуаций развития опыта профессионально-педагогических отношений в открытой социально-педагогической среде; 5) формирования опыта рефлексии и реализации субъектной позиции в отношении собственного профессионального становления (выбор образовательного маршрута, отбор содержательно-процессуальных элементов собственной «авторской» педагогической системы, рефлексия своих профессиональных достижений и др.); 6) включения студентов в проектную («командообразующую», учебно-исследовательскую, социально-педагогическую) деятельность в реальных условиях, что выступает ведущим средством становления их профессиональной готовности и компетентности.

Антропологическое пространство ориентировано на формирование личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности и обеспечивает его профессиональное развитие в контексте процессов самоактуализации и самореализации, осознанного и ответственного выбора содержания и технологий педагогической деятельности, формирования современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности.

В целом процесс подготовки учительских кадров в таком пространстве, позволит достичь следующего: принятия каждым его субъектом соответствующей творческой позиции в структуре данного пространства; свободной маневренности ресурсами; согласованности целевых и ценностных ориентиров, мотивов, содержания, технологий деятельности; преемственности и нацеленности на благоприятный эмоционально-психологический микроклимат в зонах совместной деятельности субъектов; диалектического единства процессов интеграции и дифференциации, предусматривающего рассмотрение антропологического пространства педагогического вуза как единой нераздельной целостности; проявления взаимозависимой автономии каждого подпространства при его ориентации как на общие цели и ценности, так и на сохранение своей самобытной в способах организации и содержании деятельности; открытости и взаимодействия субъектов пространства; событийности; упреждающей координации деятельности; диалогового режима функционирования; формирования зон развивающих возможностей субъектов с учётом предоставления вариативных образовательных услуг, комплексного использования ресурсных потенциалов.

Таким образом, антропологическое пространство вуза создаёт эмоционально комфортные условия, в которых у студентов формируются и развиваются установки: на личностное и профессиональное развитие, на самосовершенствование через активный диалог, на творчество, на уважение другого человека как личности и индивидуальности, на сотрудничество, на саморазвитие и самореализацию в процессе индивидуализации и персонализации. Антропологическое образовательное пространство педагогического вуза позволяет в полной мере реализовать все полифункциональные возможности высшей профессиональной педагогической школы в развитии личности будущего учителя в контексте современных потребностей российского общества и государства.

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М.М. Эбзеев, А.М. Чагаров, г. Карачаевск

Основные проблемы инновационного подхода к подготовке специалиста физической культуры как менеджера должны решаться, прежде всего, через повышение общей компетентности, профессионального мастерства, а также повышение правовой компетентности и уровня профессионализма будущих специалистов как субъекта управления физкультурно-оздоровительной и спортивной организацией, спортивным сооружением, школьным коллективом физической культуры.

Системообразующим фактором выступают цели профессиональной подготовки специалиста нового типа, специалиста-менеджера, которые в данном контексте понимаются как готовность к действиям на достижение конечного результата, определяющих характер и системную упорядоченность содержания менеджерской подготовки в современных социально-экономических условиях. Необходимо совершенствовать формы, методы и технологии обучения на различных этапах становления личности специалиста-менеджера [1].

На основе анализа имеющихся подходов к реформированию образования в сфере физической культуры и спорта следует подчеркнуть что, профессиональная подготовка специалистов физической культуры должна быть ориентирована на процесс и результат освоения знаний в области экономики, менеджмента и предпринимательской деятельности в отрасли физической культуры и спорта; формирования экономического мышления и его стилей (предпринимательского, управленческого, коммерческого), умений и навыков эффективно выполнять основные функции в области экономики и менеджмента; развития профессионально значимых личностных и

деловых качеств, необходимых для успешного решения проблем и ситуаций, становления на этой основе личности будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта.

Вышесказанное требует интегративного подхода к обеспечению процесса профессионального становления будущих специалистов физической культуры как менеджеров в области физической культуры в современных социально-экономических условиях. Основой такой подготовки является формирование их готовности к управленческой деятельности.

Анализ действующих государственных образовательных стандартов по специальностям физической культуры позволил определить: задачи профессиональной подготовки в области физической культуры и спорта; требования к уровню подготовленности выпускников по экономике; состав обязательных и факультативных учебных дисциплин, формирующих профессиональное экономическое мышление и профессиональные экономические знания; содержание обязательных учебных дисциплин, формирующих экономическое мышление.

На основе Государственного образовательного стандарта выявлены группы задач и определено содержание, которые выпускники вузов должны реализовывать в процессе профессиональной деятельности с учетом экономических составляющих: осуществлять управленческую деятельность в сфере физической культуры и спорта на региональном и федеральном уровнях; планировать и прогнозировать развитие физической культуры и спорта на региональном и федеральном уровнях; принимать рациональные управленческие решения; анализировать и обобщать деятельность государственных и общественных органов управления в сфере физической культуры и спорта; организовывать и проводить физкультурно-массовые и спортивные мероприятия; работать с финансово-хозяйственной документацией [2].

Для успешного решения изложенных задач к выпускнику предъявляются требования по экономической подготовленности, которые можно сгруппировать в 7 пунктов. Выпускник должен: знать типы экономических систем, понимать суть экономических моделей; уметь выделять микро- и макроэкономические проблемы; знать экономические институты и объяснять принципы функционирования; различать элементы экономического анализа и экономической политики; выделять элементы традиционной, централизованной и рыночной системы смешанной экономики; уметь анализировать в общих чертах основные экономические события, находить и использовать информацию необходимую для ориентирования в основных текущих проблемах экономики; знать характерные признаки переходной экономики, понимать суть либерализации, структурных и институциональных преобразований.

Решение задачи формирования профессионального экономического мышления достигается за счет изучения предметов «Экономика», «Менеджмент и экономика физической культуры».

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 022300 (квалификация – «Специалист по физической культуре и спорту») включает в содержание основной образовательной программы менеджмент и экономику физической культуры и предполагает, что специалист должен иметь представление: физическая культура и спорт в системе рыночных отношений; управленческие отношения в сфере физической культуры и спорта; цели и функции управления физической культуры и спортом; технология принятия управленческих решений и методы их реализации в различных физкультурно-спортивных организациях; особенности менеджмента в государственных и коммерческих организациях, общественных объединениях физкультурно-спортивной направленности; система подготовки специалистов физической культуры и спорта и управление персоналом в различных организациях физкультурно-спортивной направленности; участие национальных физкультурно-спортивных организаций в международном спортивном движении; физическая культура и спорт как отрасль народного хозяйства; экономика материально-технической базы

и трудовых ресурсов отрасли физической культуры и спорта; экономический анализ деятельности физкультурно-спортивных организаций; основы и специфические особенности маркетинговой деятельности в отрасли физической культуры и спорта.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в рамках освоения учебного курса «Экономика физической культуры и спорта» предусматривает рассмотрение физической культуры и спорта как отрасли народного хозяйства, изучение экономики финансового обеспечения, материально-технической базы и трудовых ресурсов отрасли, проведения экономического анализа деятельности физкультурно-спортивных организаций и др.

В результате специалист по физической культуре и спорту должен не только хорошо ориентироваться в разнообразных микро- и макроэкономических проблемах физической культуры и спорта, функционирующей в условиях формирования рыночной экономики, но и уметь работать с различной экономической документацией – финансовыми планами, сметами, договорами и т.п. Решение представленных задачи и обозначенных проблем, таким образом, будет способствовать развитию устойчивого интереса к профессиональной деятельности, склонности к ней, развитию профессионального интереса специалистов отрасли «физическая культура».

Список литературы

1. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта: Учеб пособие / М.И. Золотов, В.В. Кузин, М.Е. Кутепов, С.Г. Сейранов. – М., 2001.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 033100 «Физическая культура». – М., 2000.

РАЗДЕЛ VI.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЗРОЖДЕНЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ ЖЕНЩИН ГОРОДСКОГО СОЦИУМА ФЛОРЕНЦИИ XIV – XV ВВ. (на примере горожанки Маргариты ди Марко Датини)

И.А. Ануфриенко, г. Ставрополь

Одной из страниц в истории педагогической мысли стала эпоха позднего европейского средневековья, прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения (конец XIV – начало XVII в.). Лучшие умы Европы того времени провозгласили человека главной ценностью на земле, они разрабатывали новые формы и методы воспитания, в том числе и женского, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. У человека эпохи Возрождения было два облика: он сочетал культуру с коммерцией, религиозность с рациональностью, благочестие с аморальностью. Между идеалами эпохи Возрождения и реальными условиями европейского женского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, идеи Возрождения (демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и пр.) оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики.

В XIII-XIV вв. женщинам не стремились дать специального светского воспитания или основательного образования, в лучшем случае, ограничиваясь только умением вести домашнее хозяйство, знать женские ремесла и по необходимости читать и писать. На рубеже XIV-XV вв. в меняющемся обществе, заметно некоторое изменение ситуации: усиление требований к светским качествам женщины в среде зажиточных горожан и повышенного уровня грамотности. Эти запросы, связанные с формированием городской элиты, требовали более солидного воспитания и образования девушек, которых помещали с этой целью в монастыри или приглашали домашних учителей.

Со второй четверти XV в. образование дочерей становится во Флоренции более элитарным. Конечно, некоторых девушек еще продолжали воспитывать в традиционной манере: у учителей вместе с братьями. Нововведением стало то, что теперь для девочек нанимали специально наставниц и домашних педагогов для обучения танцам, музыке, пению и другим светским предметам. Но это касалось только дочерей из очень богатых, знатных и респектабельных семей городской элиты, которые могли себе позволить многочисленные расходы на образование женщин семьи.

Для примера рассмотрим образовательный уровень Маргариты Датини, жены богатого купца и финансиста из Прато, Франческо ди Марко Датини (1335 – 1410). В июле 1376 г. Ф. Датини женится на юной Маргарите – дочери флорентийского торговца Доминико Бандини. Брак был счастливым, о чём свидетельствуют многочисленные письма супругов друг другу [1], которые были случайно обнаружены в XIX веке при ремонте в их доме.

Маргарите было уже за тридцать, когда сэр Лапо Маццеи (друг семьи) обучил её читать и писать, чтобы она могла непосредственно общаться со своим мужем. Чтобы помочь начинающей, сэр Лапо взял на себя труд писать ей (и одно из этих писем сохранилось) большими буквами, как это делают для детей. Очевидно, Маргарита не очень уверенно владела навыками чтения и письма. Часть писем она диктовала секретарю, некоторые письма от мужа, написан-

ные скорописью и неразборчиво, Маргарита не могла прочитать и обращалась за помощью к другим лицам. Она довольно слабо разбиралась в деловых бумагах, и в этом случае ей тоже нужны были посредники. Сер Лапо Маццеи жаловался Франческо Датини – ее мужу, что ученица (Маргарита – И.А.) пишет ему недостаточно часто, чтобы можно было бы видеть прогресс в обучении: «Скажите Монне Маргарите, что я не стану больше ей писать, если она не напишет мне что-нибудь, потому что я хочу знать, насколько преуспела она в письме» [2, 143].

Он называл её «моя ученица» и ещё «дражайшая кума» и говорил: «Это чудо в вашем возрасте учиться, когда иные имеют уже привычку всё забывать» [2, 144]. Кроме того, он утверждал, что её письма, мало того, что хорошо написаны, но ещё и забавны и занимательны: «Ваше письмо мне передали, когда я находился за столом, там же находилась монна Тесса, моя жена; уверяю вас, в то время, когда я, читая, переходил от улыбки к смеху, мою жену мучило желание знать, что же такое я читаю; и, узнав, она не могла поверить в талант, который дал вам Бог» [2, 145].

Однако супруг Маргариты относился к способностям жены с известной долей скепсиса. Хотя в то время многие женщины уже умели читать и писать, как это подтверждалось ранее, это умение все ещё считалось чрезвычайным излишеством, зачастую даже вредным для женского воспитания. Флорентийские девочки иногда посещали школу, но требования к их образованию были очень низкими, их могли как обучать письму или грамоте, так и не обучать. Даже для патрицианских женщин обучение ведению домашнего хозяйства шло впереди книжного учения. Популярный проповедник того времени Фра Бернардино Сиенский советует родителям в первую очередь обучать дочерей шить, кроить, убирать, готовить, мыть собственную голову и головы братьев, обстирывать дом и накрывать на стол [3, 71].

Франческо Датини не хотел, чтобы жена отдавала обучению грамоте слишком много времени, отнимая его у своих домашних обязанностей: «Позаботься о семье, это подобает тебе, как хозяйке, и не занимайся так много чтением в ущерб другим вещам, – наставлял он жену, – приведи всё в порядок, чтобы всё шло как надо, а потом можешь читать сколько хочешь» [4, 123].

Для большинства женщин чтение, даже когда удавалось ввести его в обиход, ограничивалось обычно содержанием требника или молитвенника. Но Маргарита пробовала продвинуться на этом поприще дальше, что вызывало насмешки и критику со стороны мужчин. Однажды она предприняла попытку осилить одно из деловых писем Доменико ди Камбио ее мужу в его присутствии, и сочла его слишком трудным. Доменико не замедлил насмешливо и даже издевательски прокомментировать этот факт: «Я совершенно не удивлюсь, если она из породы тех попов, которые слова сказать не могут без своей книжки.... Но если Монна Маргарита хочет казаться умеющей читать письма купцов, то скажите ей, месяц такого чтения будет ей стоить шести месяцев чтения по её книге» [2, 146]. В этой оценке заметно определенное проявление гендерной асимметрии, здесь звучит голос мужчин, которые слишком привыкли пользоваться монополией на умение читать и писать, не желая признавать за женщинами способностей обучиться грамоте. С другой стороны, это также наводит на мысль о том, что не стоит преувеличивать степень образованности Маргариты: не напрасно здесь фигурирует наполовину заученный наизусть требник.

Изменившиеся в XV в. ментальные установки и стереотипы поведения женщин, отражающие возросшую степень социальной дифференциации общества, отразились в представлениях об идеальных женщинах, заметных во Флоренции даже у биографов. Веспасиано да Бистичи в «Жизнеописании знаменитых людей XV в.» прославлял многих женщин Флоренции, которые, по его мнению, жили достойно и скромно, ни разу не запятнав семью своим поведением и поступками. Их заслуги состоят, прежде всего, в том, что они достойно, с точки зрения автора, выполняли обязанности жен, матерей, хозяек домов, потом вдов. Это Алессандра де Барди, Мария Пандольфини, Андреа Аччайуоли, Баттиста Малатести, Паола Гонзага, Чечилия Гонзага, Катерина Альберти, в замужестве Корсини, Франческа Аччайуоли, Джованна Валори [5, 432].

В итоге формировался своего рода парадокс, когда тщательно воспитанная и соответствующим образом вышколенная, красивая, образованная и нарядная женщина никак не могла оставаться дома; огромные расходы на репрезентативность такого рода требовали возмещения и не могли затрачиваться напрасно. В XV в., женщины из элитарных и зажиточных слоев городского общества начинают принимать участие в общественной жизни и публичных празднествах и удовольствиях, которые они украшали своим присутствием. Их существование переставало быть только отражением воли и желаний мужской части семьи; постоянным обитанием в запертом доме. Менялся и характер запросов, предъявляемых им со стороны семьи и общества. Они должны были уметь учтиво говорить и демонстрировать свои достоинства хозяйки дома. На них ложилась определенная миссия – не только продолжать род мужа, но вложить грацию в социальные отношения и этим поднимать их цену, «делая доступной веселой и привлекательной культурность общества, в котором они царили». И Кастильоне будет иметь скоро основание написать, «что решительно нет такого кавалера, который без дамского общества, без любви и без покровительства дам, был бы грациозен, приятен и смел» [6, 56-57].

Ф. Монье, несмотря на многословие и беллетризм стиля, в целом правильно обратил внимание на противоречивое положение женщин указанного периода: с одной стороны, появлялись новые модели поведения и возрастала роль женщины в обществе, как матери и хозяйки, с другой – горожанки еще не превратились в светских дам. Как верно отметил Ф. Монье, «Она может в одно и то же время и во всех отношениях удовлетворять скромным требованиям хозяйки и своей деликатной роли «Мадонны» [6, 57].

Таким образом, воспитанию и образованию дочерей в семьях высших слоев уделялось большее внимание, появились некоторые признаки светской рафинированности. Вместе с тем, тенденции к аристократичности в воспитании девушек вряд ли можно назвать преобладающими в XV в.: судя по многим источникам, среда респектабельных граждан видела в супруге в первую очередь, образцовую, рачительную и благоразумную хозяйку дома, обученную управлять домашним хозяйством, а во вторую – образованную женщину.

Список литературы

1. Datini M. Le Lettere di Margherita Datini a Francesco di Marco, 1384 –1410 / Ed. par. V. Rosati. – Prato, 1977.
2. Mazzei ser Lapo. Lettere di un notaro a un mercante del secolo XIV // A cure di Gnasti / Origo I. The mercant of Prato Francesco di Marco Datini (1335-1410). – Boston, 1986.
3. Origo I. The word of San Bernardino. – New-York, 1962.
4. Origo I. The merchant of Prato Francesco di Marco Datini (1335- 1410). – New-York, 1957.
5. Furlan F. La donna, la famiglia, l'amore tra Medioevo e Rinascimento. – Firenze, 2004.
6. Монье Ф. Опыт литературной истории Италии XV века / Пер. с фр. К.С. Шварсалона. – СПб., 1904.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Ю.В. Иванова, г. Ставрополь

Наряду с развитием национальной системы образования происходит интеграция российского педагогического образования в европейское и мировое образовательное пространство. Стремление

преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на воспитание образованной и гармонично развитой личности характерны для всего мирового сообщества конца XX века. Возможности гармоничного развития личности зависят от уровня развития системы образования в стране, содержания передаваемых подрастающему поколению ценностей, знаний, умений и навыков, качества профессиональной подготовки членов общества.

В современном мире возрастает роль образования как важного фактора формирования не только экономики и культуры, но и общества в целом. Духовность человека и его ценностные ориентации приобретают особую важность. Педагогическое образование, инновационные процессы его развития и их аксиологические приоритеты становятся важными звеньями в системе образовательных реформ в западном мире.

Гуманистическая парадигма образования в соответствии с потребностями постиндустриальной эпохи, ориентированная на утверждение личностно значимого учения для каждого школьника, стала на Западе главной теоретической базой реформирования педагогического образования. Это явление характерно и для Великобритании, старейшей европейской державы с прочными культурными традициями. Во второй половине XX века были приняты следующие законы и постановления о перестройке системы подготовки педагогических кадров в Великобритании: «Доклад комиссии Джеймса» (1972), «Консультативный документ о подготовке учителей» (1983), «Подготовка учителя на базе школы» (1991), «Высокое качество преподавания в школах» (Белая книга, 1997), «Зеленая книга: Учителя бросают вызов переменам» (1997), «Введение в профессию» (1998) и др., которые рассматривают различные стороны педагогического образования: его структуру, содержание, соотношение разных компонентов, вопросы отбора в педагогические образовательные учреждения, организацию стажерской практики, повышение квалификации учительских кадров.

Главной философской основой британской системы образования является гуманизм с сопутствующими ему концепциями индивидуализма и морали, которые помещают ребенка в центр системы и придают особое значение взаимодействию учащегося и учителя. Напомним, что гуманизм – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми [2, 130]. Однако существовали и явные противники гуманизма, например, английские исследователи Б. Холмс и М. Маклин, говоря о нерациональности гуманизма в образовании, отмечали, что в Великобритании не придавалось должного значения роли рационального систематического знания в процессе обучения. В противовес рационализму, рассматривающему усвоение знания в качестве последовательного стандартизированного процесса, гуманизм склонен расценивать обучение как интуитивную индивидуальную деятельность, осуществляемую через взаимодействие обучаемого с различными учебными материалами, соответствующими уровню его развития.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так

как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему.

Это подтверждает разработанный в 1991 г. Шотландским Консультативным Советом по куррикулуму (Scottish Consultative Council on the Curriculum) документ по проблеме ценностей [7], в котором идет речь о передаче духовных ценностей через процесс обучения и воспитания. Сформулированное в этом документе утверждение о том, что «ценности пронизывают всю образовательную деятельность» говорит о признании британскими учеными важности аксиологического подхода в подготовке педагогических кадров в стране.

Наиболее дискутируемыми вопросами в содержании и организации профессионально-педагогической подготовки учителей в Великобритании во второй половине XX века были: соотношение общего и профессионального образования; соотношение профессионально-педагогической и специальной предметной подготовки; соотношение методической и общепедагогической подготовки будущих учителей. На основе этого формировались аксиологические приоритеты педагогического образования в Великобритании: ценностным признавалось академическое образование студента, включающее в себя глубокие знания одного-двух предметов. 70-80-е годы XX века стали переломным моментом в развитии английского педагогического образования. Изменения, которые произошли в системе среднего образования из-за закрытия различных типов школ и появления единой средней школы повлекли за собой существенные изменения в системе высшего педагогического образования и смену его аксиологических приоритетов: ориентация на формирование учителя, готового обучать и воспитывать равноправного гражданина английского демократического общества.

В Законе о реформе английского образования 1988 года был сделан акцент на то, что образование должно строиться в контексте и с учетом духовного, культурного, морального, умственного и физического развития учащихся, целью которого является формирование ценностных ориентаций школьников. Необходимо отметить важную социо-культурную роль учителя, который берет на себя ответственность за нравственное, социальное, и духовное воспитание учащихся [6].

По убеждению М. Боннетта, в центре образовательного процесса находятся взаимоотношения «учитель – ученик» [3], и английское общество пришло к пониманию того, что весь школьный персонал передает учащимся свои ценности, очень важно, чтобы они совпадали с ценностями, принятыми школой и одобренными обществом.

В педагогические учебные заведения Великобритании во второй половине XX века принимали молодежь, достигшую 18-летнего возраста. Обычно это были выпускники средних грамматических школ, имеющие свидетельство об общем образовании. В колледжи принимали на основе конкурса аттестатов, без сдачи специальных вступительных экзаменов. При зачислении обращали внимание на подробную характеристику, данную будущему студенту директором школы. Приемная комиссия проводила собеседование с поступающими, выявляя их склонность к педагогической деятельности, чему придавалось большое значение.

Учебный план трехлетнего колледжа общего профиля включал следующие основные разделы подготовки будущего учителя: курс основного предмета (main course); профессиональный курс (professional course); педагогический курс (educational course); практику в школе (practice of teaching).

Хотелось бы особенно обратить внимание на содержание педагогических курсов. Вопросы дидактики рассматривались с позиций педоцентризма, признающего в качестве главной ценности интересы и потребности ребенка. Поэтому программа педагогических курсов содержала вопросы по изучению особенностей различных возрастных групп учащихся.

Большое место в педагогических курсах занимала психология и социология, которые были направлены на внедрение буржуазной идеологии в сознание студентов. В основе курса психоло-

гии лежала теория врожденной и неизменной умственной одаренности, с которой тесно связана проблема тестового отбора учащихся. Студентов не только знакомили с методикой тестирования, но и убеждали в ее полезности для самого ребенка. Эта теория родилась в Великобритании (Дж. Адамс, Дж. Адамсон и др.), имела сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючилль и др.) и особенно в США. Ряд педагогов выразили сомнение в том, что подобными тестами можно определить врожденную одаренность, и высказались за их применение с существенными оговорками. Они были убеждены, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель уровня врожденных и неизменных умственных способностей. Выражались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования [1].

В курсах психологии и педагогики большое внимание уделялось роли среды в воспитании. Делался упор на развитие познавательных сил учащихся в процессе обучения. С разработкой этой проблемы студенты знакомились в работах Ж. Пиаже, в которых отмечается способность ребенка к теоретическому мышлению. В английской педагогике придают большое значение роли учителя в учебном процессе, рассматривая его как контролера и организатора учебной ситуации, в которой учащиеся являются активными действующими лицами, где большое место занимает эксперимент, технические средства обучения, самостоятельная работа учащихся над литературой и в лабораториях.

Отбор содержания профессиональной подготовки учителя осуществляется на принципах гуманизации и фундаментализации обучения. Реформирование программы подготовки учителя и обновление психолого-педагогического цикла связаны с процессами, происходящими в мировом сообществе, с интеграционными тенденциями и перспективами планетарного развития в целом [5].

Английские ученые Б. Мун и П. Попплтон отмечают возросший интерес ко многим аспектам изучения личности учителя и его подготовки к работе в новом столетии. Среди приоритетных профессиональных качеств они выделяют: умение абстрагировать, умение системно мыслить, умение экспериментировать, умение сотрудничать, хорошее знание предметов, способность к педагогической рефлексии, умение варьировать методы преподавания. Из личностных характеристик наиважнейшими признаны: терпение, энтузиазм, чувство юмора, дружелюбие, доступность, любовь к детям. Педагог в британской традиции ответственен не только за интеллектуальное, но и за нравственное развитие ребенка [4].

Таким образом, анализируя состояние педагогического образования в Великобритании во второй половине XX века, были выявлены следующие значительные изменения: поставлены новые цели профессионально-педагогической подготовки учителя – сформировать учителя-исследователя, ценностными ориентациями которого являются профессионализм и компетентность; разработана модель современного учителя, ценностными основаниями которой являются духовность учителя, творческий потенциал, знание национальной и мировой культуры; осуществлена модернизация содержания образования с точки зрения углубления его ценностных значений, в этом контексте разработаны новые учебные планы и программы; произошла коррекция программы по предметам психолого-педагогического цикла с целью обновления аксиологических ориентиров, ведущими из которых являются внимание к ребенку, учет и развитие его интересов, раскрытие потенциальных, интеллектуальных, нравственных и физических сил ученика.

Список литературы

1. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА – М., 1998.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – с.130.
3. Bonnett M. «New» Era Values and the Teacher – Pupil Relationship as a Form of the Poetic. // British Journal of Educational Studies. 1996. – Vol. 44. – №1. – p. 28.

4. Stationery Office. Department for Education and Employment: Teachers inservice and teacher vacancies. – London: DfEE, Jan. 2001.

5. Strategies of Change in Teacher Education: European Views: ENTEP/BLK Conf. – Otmar, Austria, 18–19 Jan. 2002.

6. Turner T. Moral Development and Values. // Learning to Teach in the Secondary School / Ed. by S. Capel, et al. – L.; N.Y.: Routledge, 1996.

7. Values in Education: an SCCC paper for discussion and development. – Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1991.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ПОЛИТИКА ПЕТРА I В ОТНОШЕНИИ ЖЕНЩИН

Н.Ф. Кацалова, г. Ставрополь

История женского образования в России всегда представляла особый интерес. Во все времена мыслители пытались найти решение так называемого «женского вопроса». Интерес к этой проблеме объясняется растущим вниманием к проблемам социальной антропологии, к «педагогическому человековедению», актуальностью изучения истории образования в поисках ответа на острые вопросы сегодняшнего времени. Актуальной является проблема борьбы женщин за получение высшего образования в конце XIX – начале XX вв. Однако предыстория этой проблемы мало освещена в научной литературе.

К началу XVIII в. в экономической и культурной жизни России произошли серьезные изменения, но все-таки страна продолжала отставать в своем развитии от западноевропейских государств. Сохранение национальной независимости выдвигало необходимость проведения реформ в государстве. Развитие промышленности, введение новых форм производства, реорганизация администрации, упорядочение государственных дел, создание самой мощной в Европе армии требовали более высокого уровня образования и развития науки. В эпоху Петра I уже само государство стало проявлять интерес к распространению культуры и грамотности. Необходимо было просвещение всех слоев общества. Но просвещать Петр I решил «нужных государству» людей, которые будут образованы в специальных отраслях государственного и практического знания [4, 42]. Для удовлетворения этой цели были образованы цифирные и арифметические школы. В 1721 г. был издан указ об образовании «во всех городах» малых народных школ, однако он так и остался не исполненным.

Школы для девочек стали появляться в Москве (1694 г.) и Петербурге (1703 г.). Это были, в основном, школы смешанного типа, где обучались и мальчики и девочки, где главное внимание уделялось обучению чтению и письму. Кроме того, указ 1724г. предписывал монахиням обучать сирот обоего пола грамоте, а девочек, сверх того, – прядению и шитью [3, 59].

Реформы Петра I косвенно помогли образованию женщин. В дворянские семьи стали приглашать учителей для обучения девочек иностранным языкам, танцам, музыке, гувернанток и бонн для обучения светским манерам, рукоделию. При этом главное внимание обращалось на внешнее воспитание, заключавшееся в «политесе» – обходительности в обращении. Появились и частные школы, где девочек обучали «для домашнего обихода» чтению (письму обучали только в некоторых школах).

Во II половине XVIII в. для девочек из привилегированных семей создавались частные пансионы, большинство которых содержали иностранцы, преимущественно французы и француженки, среди которых нередко попадались малообразованные, невежественные люди, приехавшие в Россию на заработки. Как правило, пансионы предназначались для детей одного пола и

лишь в некоторых случаях мальчики и девочки обучались вместе. Большинство пансионов находились в Москве и Петербурге. Курс обучения определялся содержанием. Несмотря на открытие отдельных частных пансионов, образование женщин во второй половине XVIII в. оставалось преимущественно домашним, считалось делом семьи, заботой родителей, нередко вынужденных пользоваться услугами невежественных иностранцев.

Именно в семье дворянки получали первые знания об окружающем мире и усваивали правила поведения. Их также учили самому главному – любить свое отечество и служить ему, «читать свою малую родину» и сохранять «трогательное благоговение» перед ней, уважать и ценить своих родных и близких, «проносить через всю свою жизнь эмоциональную атмосферу родового гнезда» [2, 68]. Родители были первыми наставниками в религии. Часто образованием младших детей в семье занимались старшие сестры, умевшие читать и писать. Но часто образованием девушек занимались учителя, специально нанятые. Это могли позволить себе только семьи с достатком. Чаще всего такими учителями были приходские священники, а в более богатых семьях – гувернеры или гувернантки. Но довольно часто уроки преподавались «всякими проходимцами», хороших преподавателей и учебников особенно трудно было найти в провинциальных городах. Структура образовательного процесса зависела от степени благосостояния родителей девушки. В число общеобразовательных предметов включались «древние и новые» языки: латынь чаще всего, реже – греческий; французский, немецкий, итальянский и английский языки, русская и всеобщая история, рисование, русская словесность и музыка. Учитель читал материал по предмету, а дети заучивали его наизусть. Но часто у детей пропадало всякое желание к обучению. Это происходило по той причине, что во второй половине XVIII – начале XIX вв. в дворянских семьях существовала развитая система наказаний, в том числе физических, за различные проступки, например, за недостаточное усердие в учебе [1, 19].

Указом 1754 г. были открыты первые женские акушерские курсы в Москве и Петербурге, а затем в других городах. В Москве предполагалось обучать 15 учениц, в Санкт-Петербурге – 10. Этими указами и ограничивается наше законодательство того времени в области женского образования.

Реформы Петра I женскому образованию косвенно помогли. Благодаря отмене затворничества, были уничтожены многие патриархальные обычаи, а браки с иностранцами и уважение Петра I к образованным людям отразились и на образовании женщин.

Список литературы

1. Барашев М.А. Воспитание и образование русского дворянства второй половины XVIII – начала XIX веков. Очерки: учебное пособие. – Владимир, 2005. – С.55.
2. Белова А.В. Домашнее воспитание дворянок в первой половине XIX в. – начале XX в. // Педагогика. – 2001. – №10. – С.68-75.
3. Калачев А. Женское образование как показатель развития демократии в дореволюционной России // Воспитание школьников. – 2007. – №8. – С.59-63.
4. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1086-1856). – СПб: Типография М.М.Стасюлевича, 1899.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Н.И. ПИРОГОВА

В.В. Колпачев, г. Ставрополь

В ноябре 2010 г. медицинская и педагогическая общественность страны отмечает 200-летие со дня рождения нашего знаменитого соотечественника Николая Ивановича Пирогова.

На педагогическом поприще известный хирург заявил о себе статьей «Вопросы жизни», напечатанной в сентябрьском номере журнала «Морской Сборник» за 1856 г. С «Вопросов жизни», указывал Н.В. Чехов, «ведет свое начало и наша педагогическая литература и то общественно-педагогическое движение, которое выработало идеал настоящей русской народной школы» [17, 10].

Опубликованная во флотском журнале, статья не затрагивала проблем подготовки молодежи к морской службе, не касалась каких-либо частных вопросов. Смысл публикации Н.И. Пирогова заключался в публичном заявлении о сложившемся в предреформенный период противоречии между доминирующим направлением в развитии общества и воспитанием подрастающего поколения. «Статья г. Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствованиями или пышными возгласами для усыпления нерадивых отцов и воспитателей, вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду; не обинуясь, говорит о том, что у нас есть дурного, смело и горячо, во имя высочайших, вечных истин, преследует мелкие интересы века, узкие понятия, своекорыстные стремления, господствующие в современном обществе», – писал Н.А. Добролюбов [10, 30].

«Пирогов первым у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или физического воспитания, а глубочайший вопрос человеческого духа, *«вопрос жизни»*, – отмечал К.Д. Ушинский [16, 418]. Человек разносторонних талантов и широкой эрудиции, он был сторонником общечеловеческого воспитания, что было непривычно для только что пережившего длительную гнетущую реакцию российского общества, и в этом видится глубокий антропологизм ученого.

Сложившуюся в середине 50-х годов XIX века в России образовательную ситуацию описал Н.А. Добролюбов в статье «О значении авторитета в воспитании». «Главные и высшие основы нашего воспитания, – указывал критик, – находятся в (совершенном) разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, окончивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости *или* отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, *или* следовать своим правилам и убеждениям, становясь, таким образом, противником общественного направления. Но жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов – слишком безнравственно и отвратительно; а идти против неправды – где же взять сил на это? К такой борьбе с ложным направлением общество совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вскоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т.п.» [10, 30].

Выход образования из кризисного состояния Н.П. Пирогов видел в решении пяти основных проблем. Главной из них являлась проблема взаимоотношения обучения и развития личности, решаемая педагогом в пользу безусловного приоритета последнего. Эту мысль впоследствии разъяснил А.Н. Острогорский: «Имеем ли мы ввиду моряка, доктора, священника, чиновника, всем им прежде всего надо быть людьми, обладать серьезными нравственными убеждениями, широким пониманием своих общественных обязанностей, иначе он будет просто наемником, работающим только «за страх», для которого свои личные интересы ближе интересов общества и государства» [14, 8].

Для обеспечения полноценного развития личности Пирогов считал необходимым выдвижение ее в центр педагогических воздействий, выступал против обезлички учащихся и угнетения их человеческого достоинства. Кроме того, требовалось изменить отношение людей к самим себе. Жизнь, по мнению педагога, была борьбой за самого себя, и в процессе этой борьбы было необходимо, чтобы личность своей внутренней работой, неусыпными самонаблюдениями и усилиями сильной воли «выработала в себе человека».

Н.И. Пирогов полагал, что общечеловеческое, гражданское воспитание ни в коей мере не противоречит подготовке человека как профессионала, специалиста своего дела – вопрос состоял в последовательности и приоритетности подготовки. «Все готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми. Поэтому все, до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения» [2, 18], – отмечал педагог и советовал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный еще успеет действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться: он не за свое не возьмется» [2, 14]. В качестве меры для преодоления ранней специализации Пирогов предлагал отойти от практики сосредоточения общего и специального образования в одних и тех же учебных заведениях. «Можно смело утверждать, – писал он, – что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет» [2, 14].

Призывал Н.И. Пирогов и к упразднению учебных заведений интернатного типа: крайне дорогостоящие по содержанию, закрытые школы искусственно ограждали учащихся от жизни. Большинство выпускников оказывались малопригодными к деятельности в реальной обстановке, испытывали состояние нравственного надлома. «Со времен Бецкого, мы идем по ложному пути, полагая, все еще найти в закрытых заведениях точку опоры для нравственного обновления нашего общества, – писал педагог в отзыве на устав новой гимназии, предполагаемом проектом преобразования морских учебных заведений. – Мы берем на себя тяжелую ответственность перед ним, не имея возможности удовлетворить самым первым требованиям рациональной педагогики. Не будет ли надежнее, оставив эти притязания школы перед обществом перед обществом на высшую нравственность, сосредоточить все ее силы на распространении науки словом и делом?» [3, 333].

Наряду с ранней специализацией и закрытостью учебных заведений Н.И. Пирогов остро критиковал сословный принцип образования, подчеркивал, что все до известного возраста должны «образовываться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной целью». Контекстно представленная в «Вопросах жизни», данная мысль была подробно обоснована им в другой статье «Морского сборника» «Школа и жизнь» (№ 1 за 1860 г.): «Слишком неравномерное распределение образования в различных слоях общества, действительно вредит ему, – отмечал Н.И. Пирогов. – Только при таком ненормальном распределении вскоре является убеждение, что образование должно быть монополией привилегированных каст, и только при господстве таких взглядов переходы массами из одного класса в другой нарушают общий порядок. Но кто же не видит, что распространение общечеловеческого образования между всеми классами именно и назначено устранить ненормальное состояние общества? И те этим ли путем только можно уничтожить бездну, разделяющую касты?» [6, 214 – 215].

Несмотря на то, что педагогическая общественность в большинстве своем выразила солидарность с озвученными Н.И. Пироговым принципами реформирования образования, что его предложения были одобрены правительством, на практике дело продвигалось с трудом. «Школа и жизнь все еще не помирились», – констатировал педагог, изложивший свои взгляды на применение телесных наказаний в статье «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» (1858 г.). Как и предыдущая, эта статья также вызвала широкий общественный резонанс. Представители радикальной общественности, и, прежде всего, Н.А. Добролюбов, обвиняли автора в измене прежним убеждениям, критиковали за кажущийся отход от

объявленных ранее принципов [9, 211 – 231]. Среди обличителей преобладали люди, весьма далекие от школьного учительства и отсутствовали педагоги-практики. Критики не хотели считаться со школьной действительностью, с невозможностью моментальной ломки сложившихся за десятилетия порядков. Да, со стороны Н.И. Пирогова это была уступка традициям и старым учителям, но, как впоследствии заметил известный военный педагог, генерал М.И. Драгомиров, «кто на практике рассчитывает на быстрый успех, когда приходится идти против вековых привычек, тот добровольно создает себе иллюзии, кончающиеся разочарованиями» [12, 286]. против вековых когда приходится м.ожностью моментальной ломки сложившихся за десятилетия порядков.

Радикалы не хотели замечать, что в руководимом Н.И. Пироговым Одесским учебном округе были отменены телесные наказания, что он первым из попечителей поднял вопрос об установлении единообразия в наказании гимназистов за одинаковые проступки [5], что применение розог разрешалось действующими школьными уставами. В «Правилах о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа» педагог указывал, что «уменьшение числа преступлений в обществе и улучшение нравственности зависит не столько от строгости наказаний, сколько от распространения убеждения, что ни одно преступление не останется неоткрытым и безнаказанным» [5, 190]. Н.И. Пирогов доказывал, что «надежнее и несравненно сообразнее с правилами благоразумной педагогики принять в основание не строгость, а ответственность наказания с характером проступка». Как сторонник общечеловеческого воспитания, он полагал, что «розгу из нашего воспитания нужно было бы изгнать совершенно», но как попечитель учебного округа понимал невозможность отмены телесных наказаний при господствующих в стране административных началах. Именно это, а не отход от принципов гуманной педагогики вынуждало Н.И. Пирогова сосредоточиться на решении задачи развития у гимназистов чувства законности и справедливости при наказаниях за проступки. Нельзя согласиться и с однозначно негативной оценкой Н.А. Добролюбовым составленных под руководством Н.И. Пирогова «Правил». В отличие от него мы усматриваем в их вынесении на суд общественности проявление только что набирающего силу демократического движения в русской педагогике, а не демонстрацию жизненности фамусовских порядков в школе.

В обосновании требований «разумной» педагогики педагог опирался на основные положения психологии личности. Основной предпосылкой успешного воспитания Н.И. Пирогов считал его «принорование» к способностям и темпераменту каждого воспитуемого. Предвосхищая «Педагогическую антропологию» К.Д. Ушинского, он писал: «Врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему ... что он должен делать и к чему стремиться... Наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразно, начинается и оканчивается для большей части из нас в один и тот же период жизни. И так, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то, как бы и что бы оно мне не говорило о цели жизни и моем назначении, мои, рано развившиеся, склонности и темперамент будут мне все-таки шептать другое» [2, 6].

Важность учета индивидуальных особенностей ребенка обуславливало изучение его внутреннего мира. «Обыкновенно начинают учиться, воспитываться и образовываться с детского возраста; и понятие о воспитании, учении и школе сливается с понятием о детском возрасте человека. А дети не живут еще той жизнью, которую мы себе представляем настоящую, собственно, так называемую, и определенную. Детская жизнь, по нашим понятиям, это еще так что-то вроде предисловия, или вроде *hors d'oeuvre* жизни. С нею, мы думаем, нет еще надобности церемониться; ее можно, мы полагаем, и сжать, и расширить, как нам угодно; ее

можно влить в какую угодно форму и из нее вылепить что нам, – взрослым и истинно живущим, – заблагорассудится», – критиковал Н.И. Пирогов обиденный взгляд на воспитание детей [6, 206]. У ребенка есть свой мир, созданный его духом, и он действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир. И если дети не имеют ни силы, ни способностей нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Тонкий психолог, Пирогов, по словам И. Соловьева, «понимал душу ребенка как *целостный, внутренне еще не раздвоенный мир*, и не хотел нарушить эту цельность» [15, 9]. «Я не сомневаюсь, – писал Н.И. Пирогов в статье «Быть и казаться», – что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по своему. Взрослый, действующий как ребенок, есть в наших глазах или глуп, или сумасшедший. И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим, – то именно потому, что оно – дитя» [1, 107]. Воображение ребенка и развивается, и действует по мере развития внешних чувств и понятий. У него мысль никогда не опережает воображения. Окружающая природа, для него еще новая, доставляет ему столько пищи, что он в постоянной работе. Это – калейдоскоп в беспрестанном вращении, через который дитя смотрит на все окружающее. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему. «Мы, взрослые, – нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека» [1, 109].

В ходе взросления и последующей эволюции целостность внутреннего мира распадется. Приобретении ребенком способности анализировать сложность и противоречивость своих духовных переживаний начинается процесс самопознания. Внешние наблюдения все настойчивее заменяются анализом внутреннего мира. Начинается проверка и обоснование своих поступков. Ребенок уже не может реализовывать каждую мысль в словах и действиях. У него постепенно формируется способность удлинять и укорачивать промежутки времени, разделяющие мысль от слова и дела, и даже вызывать по своему произволу другие мысли в это время, созерцать их, некоторые из них проявлять словом и делом, а некоторые, не допустив проявиться, отсылать назад, к их сокровенному источнику. Путем напряженной работы мысли и борьбы со своими инстинктами и стремлениями выковываются те или другие убеждения. Эти убеждения не приходят извне, они – продукт наших сосредоточенных размышлений с нашим «я», итог борьбы и побед над своими инстинктами.

Убеждения создают в нас *внутреннего человека*, который может стать противопоставляющей себя окружающей среде силой. «В каждом из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и самим собою и в самих себе», – указывал педагог. В индивидуальном творчестве внутренне убежденной личности, стремящейся осуществить в жизни свои высшие этические ценности, Н.И. Пирогов видел фундамент развития общественного прогресса. Первое и главное условие прогресса есть твердая вера в образовательную, творческую силу человеческой личности, подчеркивал он. Подготовить человека на борьбу с самим собой и с житейским злом, выработать в нем твердые убеждения, образовать его – вот главное в воспитании.

Внутренний человек рассматривался Н.И. Пироговым не обособлено, а в социальной среде. Мастерски демонстрируя внутреннюю нищету этой среды, он призвал личность к противопоставлению себя ей, к «борьбе за самого себя», усматривая в оказании помощи ребенку и важнейшую педагогическую задачу. Данное положение наглядно проиллюстрировано в статье «Быть и казаться», посвященной, казалось бы, второстепенной проблеме – разрешению гимназистам выступать на сцене пуб-

личного театра для сбора средств в пользу своих недостаточных товарищей. Противясь идее выставлять детей и юношей перед публикой в более или менее искаженном, а, следовательно, и не в настоящем их виде, Н.И. Пирогов высказался против театральных представлений. «И не выходя на театральную сцену – и без того – на одной сцене жизни они скоро научатся лучше *казаться*, чем *быть*, – объяснял педагог читателям свой запрет, и продолжал: «Подождите, дайте время развиться духовному анализу. Дайте время начать борьбу с самим собою и в ней окрепнуть» [1, 103].

Н.И. Пирогов был многогранным, и одновременно цельным человеком. Если многогранность подтверждается разнообразием решаемых им проблем, то цельность видится в присутствии в них психологического обоснования. Такое обоснование ярко прослеживается в отношении педагога к образованию женщины, в которой он видел первую воспитательницу своего ребенка. «Только близорукое тщеславие людей, строя алтарь героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку, как на второстепенный, подвластный класс», – критиковал Н.И. Пирогов доминирующие в обществе взгляды на женщину. «Пусть женщины поймут свое назначение в вертограде человеческой жизни, – призывал он. – Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова, и первую молитву, делают главными зодчими общества» [2, 34]. В письмах к своей невесте А. Бистром Н.И. Пирогов наметил своеобразную программу женского воспитания. Возлагая на женщину обязанности по наставлению ребенка в основах христианского учения и началах реального образования, педагог считал, что для их успешного выполнения она должна при необходимости «перевоспитать» и «довоспитать» себя, иметь общие познания об устройстве Вселенной, о нашей солнечной системе и т. п., обладать способностью передавать эти знания [4, 27 – 29].

Как попечителя двух учебных округов Н.И. Пирогова интересовали не только общие принципы организации будущей русской школы, перспективы и задачи развития основных типов учебных заведений. Особенно предметно ученый занимался университетским вопросом.

В статье «Чего мы желаем?» (1859 г.) Н.И. Пирогов отмечал, что основными чертами европейских университетов являлись корпоративность, национальный колорит, филантропический характер, свобода мысли и слова, приоритетность науки. Наши университеты многое унаследовали от европейских собратьев. Их дальнейшая судьба зависит от ответа на вопрос: «Требуем ли мы того, чтобы университет доставлял все способы и средства к образованию самостоятельных деятелей науки, или же ограничимся только желанием, чтобы университет образовывал достаточное число людей хотя и дюжинных, но полезных для исполнения различных потребностей общества и государства?» [7, 235].

К 60-м годам XIX века потребности российского общества актуализировали задачу появления в рамках университетов специальных учреждений – институтов. В этих условиях, писал Н.И. Пирогов, необходимо, чтобы служебно-образовательное направление наших университетов приняло чисто научный характер. Пирогов обосновал мысль о том, что «для успешного преобразования наших университетов нужно обратить все внимание на *предварительное образование главных деятелей нашей науки*» [7, 142], и предлагал создать для наиболее талантливых выпускников университетов профессорские институты с предоставлением им возможности ознакомления с иностранным педагогическим опытом. «Учреждение *особенных, постоянных институтов преподавателей* при нашей академии наук и при некоторых из наших университетов; постоянное обновление университетов свежими силами; внесение новых элементов в научную деятельность – вот, по моему убеждению, где нам нужно искать главной помощи и против нашей апатии, и против нашей инерции, и против нашего nepотизма», – делал вывод ученый [7, 144].

Будущее университетов Н.И. Пирогов связывал, во-первых, с тщательным выбором экспертов – наставников молодых ученых, и, во-вторых, с проведением коренных преобразований в средних и

низших учебных заведениях. Идеальное состояние просвещения в обществе было бы то, указывал он, если бы все без различия сословий и состояний вступали бы в жизнь, пройдя общий гимназический курс, поступив в один из университетов, и следуя единому избранному пути. Если общество нуждается в специалистах и ему некогда ждать прохождения полного университетского курса, мысль об общем гимназическо-университетском образовании оказывается неосуществимой. В этих условиях необходимо *«сохранить в чистоте дух истинно университетского образования, отделив его гуманно-реальное направление от направления чисто реального»* [7, 152].

В дни, когда мировая и отечественная наука отмечают 200-летие со дня рождения Н.И. Пирогова, его основанная на антропологических идеях педагогика оказывается востребованной современным российским образованием, модернизация которого только выиграет от обращения к историческому наследию прошлого.

Список литературы

1. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Изд-е пироговского товарищества, 1914. – С. 101 – 114;
2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни (первая реакция) // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Издание пироговского товарищества, 1914. – С. 1 – 35;
3. Пирогов Н.И. Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Изд-е пироговского товарищества, 1914. – С. 329 – 350;
4. Пирогов Н.И. Письма о любви, об обязанностях матери-воспитательницы и пр. // Русская школа. – 1914. – № 11. – С. 27 – 29;
5. Пирогов Н.И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Изд-е пироговского товарищества, 1914. – С. 181 – 206;
6. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Издание пироговского товарищества, 1914. – С. 206 – 222;
7. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Пирогов Н.И. Сочинения. – Т. I. – Киев: Изд-е пироговского товарищества, 1914. – С. 121 – 170;
8. Днепров Э.Д. «Морской сборник» в общественно-политическом движении 60-х годов XIX в. // Советская педагогика. – 1964. – № 10.
9. Добролюбов Н.А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Добролюбов Н.А. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1986. – С. 211 – 231;
10. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова // Добролюбов Н.А. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1986. – С. 30 – 47;
11. Добролюбов Н.А. От дождя да по воду // Добролюбов Н.А. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1986. – С. 267 – 282;
12. Драгомиров М.И. Ответ «старому офицеру» // 14 лет. Сборник оригинальных и переводных статей. 1881 – 1894. – СПб., 1895;
13. Жураковский Г.Е. Проблема гуманизма и общего образования в педагогической системе Н.И. Пирогова // Проблемы истории русской педагогики. – М., Л., 1946. – С. 80 – 94;
14. Острогорский А.Н. Пирогов и его педагогические заветы. – СПб., 1914.
15. Соловьев И. Н.И. Пирогов, как педагог-психолог // Вестник воспитания. – 1910. – № 10. – С. 1 – 29.
16. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – С. 408 – 457.
17. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912.

ПАТРИОТИЗМ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИКИ В.Я. СТОЮНИНА

О.Ю. Колпачева, г. Ставрополь

Буржуазные реформы 60-х годов XIX в. радикально изменили российскую действительность, привели к пересмотру устоявшихся подходов в вопросах воспитания, дали толчок к переосмыслению не только практики образования, но и теории педагогики. Наряду с другими проблемами теоретического переосмысления требовала проблема патриотического воспитания подрастающего поколения.

В условиях острейших дебатов о путях развития русской школы, первым за упрочение национальных основ в воспитании выступил К.Д. Ушинский.

Основой его педагогической системы была идея народности, понимаемая как отражение в литературе, искусстве, в воспитании национального характера, исторической самостоятельности, творческой силы и психологического склада народа, его любви к родине. Признавая важность следования общечеловеческим принципам в воспитании, К.Д. Ушинский утверждал, что каждый народ имеет собственную национальную систему воспитания, и что «заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [2, 255].

Наличие общечеловеческой составляющей обусловлено общими закономерностями в развитии человечества, повторяющимися у всех народов, которые, однако, не воспроизводятся вне места и времени, а соотносятся с условиями жизни, определяющими различия в национальных системах воспитания. Эти различия вызываются не случайными обстоятельствами, а особенностями исторического развития народа, нации, т.о. народность составляет основную идею каждой системы воспитания. «Народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самостоятельность», – писал по этому поводу К.Д. Ушинский [2, 161].

В основу идеи народности педагог положил сложившееся представление об идеале человека конкретного исторического периода. «Каждый народ, – писал он, – имеет свой собственный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием» [2, 122]. Указав на динамизм идеала, акцентировав внимание на его связи с историей народа, его прошлым и настоящим, К.Д. Ушинский одновременно дал ключ к пониманию взаимодействия национального и общечеловеческого в представлениях о личности, а, следовательно, и во взглядах на ее воспитание.

Общечеловеческая составляющая воспитания в форме единых норм (уважение к родителям и старшим, культ родителей, культ ребенка), формируясь под влиянием единых для всех народов факторов, изначально присутствовала в каждой национальной воспитательной системе. По мере развития цивилизации эта составляющая, но уже по-разному у различных народов обогащалась новыми нормами, интегрируя в себе, таким образом, приемлемые для конкретных государств и регионов представления об идеале человека. Отражающая специфику национальных условий воспитания, народность с развитием представлений об идеале человека претерпевала менее значительные изменения. Через нее, как сквозь призму национального видения, каждый народ оценивал все привносимые извне воспитательные элементы, идеи, прежде чем включить их в собственную систему воспитания или отторгнуть.

Выявив диалектику национального и общечеловеческого в воспитании, К.Д. Ушинский, таким образом, разработал основы его методологии в новых условиях, указал подходы к осуществлению воспитательного процесса в целом и патриотического воспитания, в частности, в школе пореформенного периода.

Конкретный план общего образования в России, опиравшийся на «самобытные начала русского духа» и одновременно включавший в себя общечеловеческие начала предложил В.Я. Стоюнин.

Критикуя пореформенную практику образования за её подражательный характер и космополитизм, он говорил о том, что школа должна учитывать историю и психологию народа, его национальную религиозную культуру. Школьное образование, по мнению В.Я. Стоюнина, «можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого оно предназначается, в связи с его природными и способностями и наклонностями, в связи с его семьей и общественными положением и требованиями, т.к. живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде, в известной местности и в известное время, ...они делались не в подражание кому-нибудь, а вызывались требованием времени, согласно с его духом» [1, 317].

Школа должна была выпускать в жизнь не космополитов и эгоистов, но людей, «одушевленных горячей любовью к отечеству». Понимая патриотизм как соединение государственных и общественных интересов, и видя в патриоте стремящегося к благу своего Отечества гражданина, Стоюнин считал, что его душу составляет «гражданское чувство». Выпускнику школы предстояло принять на себя известные обязанности по отношению к обществу и государству. Следовательно, целью школы должно было стать воспитание не просто человека, но и гражданина и патриота своей страны, «согласно с требованиями реальными и идеальными своего общества» [1, 324].

По мнению педагога, двуединой целью общего образования должно являться воспитание просвещенного человека и гражданина. Просвещенным Стоюнин считал усвоившего высшие понятия о природе и людях человека; а образцовым гражданином того, кто четко представлял свои обязанности и права по отношению к государству и гражданскому обществу. Постановкой двуединой цели общего образования Стоюнин подчеркивал, что школа должна воспитывать людей для действительной жизни, где они будут, прежде всего, гражданами своего народа, его общественными деятелями и работниками [1, 338].

Идея воспитания просвещенного человека и гражданина была призвана соединять воедино все ступени общеобразовательной школы – низшей, средней и высшей. Различие между ступенями заключалось только в разных степенях достижения идеала, в большей или меньшей полноте усвоения учениками содержания обеспечивающих достижение цели понятий. «Все учебные предметы, писал педагог, – должны стремиться к одной цели – дать каждому возрасту столько, сколько он может принять, чтобы из приобретенных познаний могли выработаться в известном объеме и содержании понятия о природе и человеке» [1, 396].

Исходя из цели, В.Я. Стоюнин определял содержание и объем отдельных ступеней общего образования. Он предлагал отдать предпочтение наукам словесным и историческим, соединяя их с обстоятельным чтением книг, которое должно было давать ученикам пищу для размышлений. Указанные науки, по мнению педагога, более других способствуют возбуждению в учениках сочувствия к человеческим и гражданским интересам, обеспечивают умственное и нравственное развитие. Изучение истории «должно вертеться не на сражениях и не на внешних отношениях между государствами», а вводить школьника «в жизнь народа, показывать, как в нем вырабатывались понятия о жизни, о разных отношениях между людьми, как с распространением познаний изменялась и жизнь и понятия; где и когда зарождались и как развивались наши современные понятия о человеке, о гражданине, об отношениях между гражданами и народами и проч.» [1, 248].

Положенная в основу обучения идея народности способствовала познанию молодыми людьми жизни народа, «заставила бы их входить в его интересы». Стоюнин предлагал в первую очередь обратить внимание на исторические чтения и беседы, отойдя тем самым от бессмысленной зубрежки сотен хронологических дат и имен, оставив лишь самые необходимые.

Аналогичный подход предлагалось использовать и при изучении словесности, сосредоточив внимание школьников на чтениях, беседах, эстетических, психологических и историчес-

ких разборах, самостоятельных работах, развивающих как мышление, так и эстетические и нравственные чувства школьников. При этом основное внимание, по мнению педагога, должно быть уделено народной литературе, отражающей «идеалы народной жизни».

Стоюнин не видел смысла в углубленном изучении древних языков, занимающих в гимназиях 40% учебного времени, и предлагал оставить в программе только латинский язык, на котором была написана отражающая идеал гражданина и идею гражданственности древняя литература. Изучение других иностранных языков могло приносить пользу только с точки зрения свободного восприятия текстов, обеспечивающего такое понимание читаемого, при котором ученик мог «принимать в себя содержание целых глав и сочинений, и, наконец, мог бы вникать и в эстетические достоинства изящных произведений» [1, 235].

Приоритет в языковой подготовке Стоюнин отдавал родному языку, считая, что его усвоение обеспечивает понимание ребенком общего строя языка и «отношение его к мысли». «Чтение, разнообразные рассказы, разборы и всякого рода упражнения над языком тут должны занимать первое место», – писал педагог, рекомендуя первоначально заниматься ежедневно только русским языком [1, 240-241].

Приверженность национальной идее прослеживается у Стоюнина и в вопросах эстетического воспитания. Подчеркивая его важность, он писал: «Искусство прежде всего представляет нам человека и народ, а к пониманию-то их интересов мы и стремимся» [1, 235].

К поэзии, как самому доступному виду искусства для школы, педагог рекомендовал добавить рисование и пение, которым, по его мнению, уделялось мало внимания. Знакомить учеников с «гениальными произведениями живописи» Стоюнин предлагал по репродукциям, объясняя, в чем заключается их красота, чем отличаются разные школы живописи, что не только бы доставило детям удовольствие, но и развило их эстетически. Важная роль в младших классах гимназии отводилась хоровому пению, как церковному, так и светскому, «преимущественно отечественных композиторов». «Оно, писал Стоюнин, – одухотворяет и поющих и слушающих, развивает в них слух и, приятно действуя на душу, ведет к эстетическому развитию» [1, 239].

Приобретение знаний и развитие в образовании, считал Стоюнин, нужно сплечь таким образом, чтобы в процессе их вырабатывались твердые убеждения в тесной связи с человеческими и гражданскими интересами.

В слиянии общечеловеческих и гражданских начал в рамках единой программы национального воспитания учащейся молодежи видится основная заслуга В.Я. Стоюнина перед русской педагогикой и образованием. Если К.Д. Ушинский разработал методологические подходы к осуществлению отвечающего новым реалиям патриотического воспитания, то Стоюнин наполнил их конкретным содержанием, сделал все необходимое для их реализации в практике средней школы.

Список литературы

1. Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения. – СПб., 1903.
2. Ушинский К.Д. Пед. соч. в 6-ти т. – М., 1988.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА В ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЦЕНТРАЛИЗАЦИИ

С. Кретич, Сербия, г. Белград, О.Н. Новикова, г. Ставрополь

По мнению одного из виднейших монархов Европы нового времени Австрийской императрицы Марии Терезии, «школа есть и всегда останется государственным делом» [6, 726]. Эта

фраза означает не столько понимание государственной властью ответственности за развитие системы образования, сколько осознание того факта, что образование является действенным инструментом социальной и культурной политики, уступать который сословиям и церкви власть не намерена. Пренебрегая существующими многолетними европейскими традициями организации взаимоотношений образовательной системы и государства, сводимых до минимума, Габсбургская империя в конце XIX столетия по образцу и подобию Пруссии последовательно расширяла свое вмешательство в сферу образования на всех подвластных территориях, включая управляемые Австро-Венгрией провинции Боснию Герцеговину.

Исследователи, изучающие феномен национализма, давно признали роль школы в процессе формирования современных наций. По мнению Э. Геллнера, ведущая роль в развитии национального самосознания принадлежит единому образовательному стандарту государства [3]. В более сложных государственных объединениях – многонациональных регионах, школа объединяет население вокруг определенных общих ценностей и символов [7]. Такое утверждение вполне справедливо для образовательных учреждений светской направленности, но неприемлемо для религиозных школ тех государств и регионов, в которых, как в Боснии и Герцеговине, общество имело четкое деление на этно-национальные группы. В таких территориях, обоснованной деятельностью государственных властей в рамках политики централизации страны будет считаться попытка администраций создания социокультурного равенства всех религиозных объединений и их образовательных структур. В Боснии и Герцеговине такими религиозными объединениями являлись мусульманская, католическая и православная церкви.

В начальный период оккупации (с 1880-х гг.) положение этих религий, а, следовательно, и населения, исповедующего их, были различны. В наиболее выгодном положении оказались приверженцы ислама – религии, исповедуемой населением Турции, под влиянием которой провинции Босния и Герцеговина находились более 400 лет. В период оккупации значительно повысился статус католиков как единоверцев титульной нации и правящей династии Габсбургской империи. Православная же церковь так и оставалась на крайне невыгодных исторических позициях.

Столь явные различия в положении этно-конфессиональных групп провинций являлись препятствием в развитии процесса национального объединения населения региона. Такое положение дел требовало немедленной трансформации, в первую очередь, путем уравнивания общественно-культурного статуса религиозных объединений.

Попытка управляющего государства обрести влияние на все национально-конфессиональные группы оккупированных территорий стала причиной разработки и реализации многочисленных проектов реформирования образования провинций. С первых лет оккупации Боснии и Герцеговины власть Габсбургов, желая как можно скорее покончить с действительно архаичной системой образования, проявила меньше всего понимания и уважения к боснийской национальной специфике. Только в Сараево были закрыты офицерское реальное училище, гражданское училище «рушди» для мальчиков всех конфессий, сиротский ремесленный пансионат, 40 мусульманских мужских и женских начальных «школ грамотности». Не успели тронуть оккупанты только медресе – высшее духовное училище при главной мечети. Перестало существовать большинство «школ грамотности» по всей Боснии. В освободившихся помещениях разместились казармы, госпитали, склады, канцелярии [2, 23].

Возможно, столь категоричное отношение к мусульманским образовательным учреждениям объясняется их количественным превосходством в соотношении с католическими, а тем более православными училищами и школами.

Так у католиков Боснии Герцеговины, в большинстве хорватов, были благоприятные условия для развития национального образования. Католические круги соседних стран поддержива-

ли в провинциях католическую церковь. В свою очередь турецкое правительство, ценя австро-венгерскую политику status-quo на Балканах, создавало все условия для развития церковного образования среди подвластных ему католиков, финансируя строительство хорошо оборудованных католических школ [5, 231-232]. То, что Дунайская монархия делала ставку на хорватов-католиков, однозначно подтверждается подбором учащихся: в Белграде в одном из учебных заведений из 38 учеников первого набора было 25 католиков, 8 мусульман, 4 православных и 1 иудей. В четырехклассной реальной гимназии с немецким и хорватским языком обучения обучалось 29 католиков, 14 иудеев, 11 православных и 10 мусульман. Состав учениц городского женского училища выглядел так: 28 иудеев, 3 православных, 4 мусульманки, 1 католичка [2, 44]. В последствии тенденция роста числа обучающихся католиков только увеличивалась. Так в одной из сараевских гимназий в 1887 г. обучалось всего 45 католиков, а в 1905 г. уже 232, в то время как мусульман – 19 и 95 соответственно, и православных – 83 и 133 [8, 699].

В то время как в 50-70-е годы XIX столетия при каждой мечети Боснии и Герцеговины имелись школы, православные сербы располагали всего несколькими начальными школами, а так же двумя мужскими и одним женским начальным училищем [5, 231]. Русский вице-консул в Мостаре Н.А. Илларионов, путешествуя по окрестностям Герцеговины, отмечал, что до самого Требинья не встретил ни одной школы для православного населения. Только в самом Требинье он нашел небольшое училище, недостроенное и без средств к существованию [1, 33].

В начальный период оккупационного правления попытки австро-венгерской монархии обрести влияние на боснийскую православную церковь резко активизировались. Немногочисленные православные церковные школы попали под пристальное внимание цивилизаторов: сербская литература, преподаватели и священники проходили жесткий цензурный контроль, исключающий возможность проявления каких-либо антиавстрийских настроений.

Помимо начавшегося с 1878 г. укрепления материальной базы православной церкви, новыми властями подверглись реформированию и образовательные основы православия. Не без помощи империи, на смену османскому типу священника – необразованному, малограмотному, едва владеющему текстами молитв, пришел новый тип священнослужителя – образованный, социально подготовленный боснийский служитель культа. Для достижения таких результатов, правительством в 1882 г. было открыто среднее богословское училище в Сараево, перемещенное впоследствии в Релево [1, 33].

На протяжении почти всего оккупационного периода, в течение 25 лет в Боснии и Герцеговине продолжалась церковно-образовательная реформа, инициированная австро-венгерским правительством. Одним из этапов реализации этой реформы, стала организация новыми властями издания церковных книг. В рамках этой программы в 1890 г. было израсходовано 24 000 форинтов на публикацию Евангелия тиражом 1 200 экземпляров. При издании литературы оккультного характера учитывались языковая специфика провинций: в конце XIX в. в свет вышли многочисленные книги на сербо-хорватком языке с латинской азбукой [4, 300].

С сожалением стоит отметить, что столь прогрессивная образовательная (и лингвистическая) политика не принесла управляющей администрации Дунайской империи ожидаемых результатов. Не увенчались успехами попытки оккупационного правительства сгладить религиозные противоречия и сблизить близкородственное население этих провинций.

Таким образом, к этнически и национально пёстрой Габсбургской монархии по решению Берлинского конгресса 1878 г. условно присоединились крайне неоднородные в этно-конфессиональном плане бывшие турецкие провинции – Босния и Герцеговина. Решение международной коллегии об управлении Австро-Венгрией провинциями во многом предопределили дальнейшую судьбу оккупируемых османских провинций Боснии и Герцеговины. Взяв в свое управление европейские провинции Тур-

ции, Дунайской империи пришлось столкнуться с немалыми трудностями. В первую очередь стоит отметить этно-конфессиональную дифференциацию общества Боснии и Герцеговины, во многом затрудняющую дальнейшую реализацию централизаторских, национальных и модернизационных процессов в этом регионе. Отводя значительную роль образованию и религии в реализации названных процессов, Габсбургская монархия в период оккупации предприняла активную попытку объединить эти социальные институты в образовательной реформе православной церкви.

Список литературы

1. АВПРИ. Ф. Генеральное консульство в Будапеште. Оп. 1015. Ед. хр. 51.
2. АВПРИ. Главный Архив. У-А2. Оп. 181. Д. 830.
3. Геллнер Э. Нации и национализм. – М., 1991.
4. Йовевска М. Толерантност «към» и «в» сръбские църковнорелигиозен животв Босна и Херцеговина от края на XIX век // Босна и Херцеговина: от средњег века до новијег времена / Редакциони одбор М. Васић, С. Гавриловић, М. Екмечић. Меѓународни научни скуп 13-15. децембар 1994. Књига 12. – Београд: Историјски институт Сану, 1995. С. 297-307.
5. Кондратьева В.Н. Русская помощь Боснии и Герцеговине в деле народного образования в 50-70-е годы XIX в. // Балканские исследования: Сб. ст. / Под. ред. Г.Л. Арша, В.Н. Виноградова и др. – Вып. 6. Культура народов Балкан в новое время. – М., 1980. С. 231.
6. Митрофанов П.П. Деятельность Иосифа II, ее сторонники и враг. _ СПб., 1907.
7. Смит Э.Национализм и модернизм. Критический обзор современных теорий и национализма. – М., 2004.
8. May A.J. The Habsburg monarchy.1867-1914. – Cambridge,Massachusetts, Harvard University Press, 1960.

РАЗВИТИЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. В ОБЛАСТИ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРУДА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

С.Ю. Кущев, г. Ставрополь

Одной из основных функций права является закрепление сложившихся в обществе норм поведения, регулирующих различные общественные отношения. Историко-правовой анализ развития российского трудового законодательства конца XIX – начала XX вв. ярко показывает реакцию государства на назревшую в обществе необходимость в регулировании отношений между работниками и работодателями бурно развивающейся отечественной промышленности.

Именно в этот период получает развитие законодательное закрепление норм в области труда отдельных категорий работников, в том числе детей и подростков.

Уже к началу 1880-х гг. достаточно широкое распространение труда несовершеннолетних было характерным явлением для промышленности. Это обуславливалось несколькими факторами. С одной стороны – тяжелым материальным положением определенных слоев населения, вынужденных отдавать своих детей на работу. С другой стороны, тем, что предпринимателям было выгодно использовать труд несовершеннолетних, прежде всего, из-за его дешевизны. Дети и подростки работали в тяжелых условиях, наравне со взрослыми рабочими.

Отсутствие установленных государством трудовых норм привело к целому ряду волнений и забастовок среди рабочего населения, вызванного постоянно ухудшающимися условиями труда: антисанитарные условия в рабочих помещениях, отсутствие нормативно закреп-

ленной продолжительности рабочего времени, тарификации и контролирования выплат заработной платы и многое другое.

Проблема реформирования трудового законодательства весьма активно обсуждалась в публицистике и научных трудах современников тех событий.

Дореволюционные авторы уделяли преимущественное внимание вопросам именно экономического и правового положения рабочих Российской империи [16; 18; 20; 22; 27].

Многие аспекты трудового законодательства поднимались в рамках изучения истории рабочего и социал-демократического движения [11; 15; 24].

Некоторые вопросы правового статуса несовершеннолетних рабочих рассматривались в работах посвященных анализу народного образования в дореволюционную эпоху [13; 21; 23; 30].

Имелись также работы, посвященные непосредственно проблеме законодательного регулирования труда детей.

Особый интерес представляет труд Е. Андреева «Работа малолетних в России и Западной Европе» [12]. Эта книга посвящена сравнительному анализу трудового законодательства Российской империи и ряда европейских стран. Проведенное Е. Андреевым исследование дает целостное представление об уровне развития отечественного законодательства в контексте общеευропейских тенденций эволюции изучаемой отрасли права.

Помимо научных кругов, необходимость реформирования трудового законодательства обсуждалась и на государственном уровне.

Начиная с середины XIX в. для расследования массовых волнений среди рабочих правительством создавались специальные комиссии, целью которых было изучение быта рабочего населения. Однако до 80-х гг. основным мотивом организации и деятельности таких государственных комиссий явилась лишь только необходимость устранения самих волнений.

Первые попытки реформирования трудового законодательства начинают предприниматься с 1860-х гг. Так в 1859 году была создана комиссия А.Ф. Штакельберга для пересмотра Устава о промышленности. Проведенные комиссией мероприятия по изучению правового положения рабочих, а в частности положения женщин и детей, занятых на производстве, позволили предложить ей внести существенные коррективы в Устав о промышленности. Комиссия под руководством А.Ф. Штакельберга предложила запретить труд малолетних, ограничить использование труда женщин и детей в ночное время и ввести специальный орган фабричного надзора – фабричную инспекцию. Предложения комиссии Штакельберга были отвергнуты, и комиссия расформирована.

23 октября 1870 г. создается комиссия П.Н. Игнатьева для разработки изменений и дополнений в Устав о промышленности. Комиссия под руководством Игнатьева подчинялась Министерству внутренних дел, и в силу этого общественность встретила учреждение данной комиссии весьма отрицательно. Она просуществовала около года и распалась, а проект изменений в Устав о промышленности фактически не рассматривался в Государственном Совете.

В 1874 году создаются сразу три самостоятельные комиссии также для разработки изменений и дополнений в Устав о промышленности, которые так и не были внесены на протяжении уже 15 лет. Окончательный «сводный» проект Устава необходимо было представить комиссией под руководством графа Валуева.

В проекте устава, представленного комиссией Валуева Государственному Совету в 1875 году, были регламентированы вопросы запрещения труда детей моложе 12 лет, незначительного ограничения труда несовершеннолетних в ночное время, а также введения ежегодного налога для фабрикантов на содержание школ. Государственный Совет, рассмотрев проект Валуева, отклонил его за несвоевременность.

Многие из вышеперечисленных комиссий задавались очень широкими планами и выработали самые гуманные проекты реформ в области охраны труда. Но большинство из этих проектов так и не были осуществлены, «пройдя ряд инстанций, в конце концов, дальнейшего движения не получали, разбиваясь о сопротивление фабрикантов» [28:15].

Зимой 1880 - 1881 гг. началось перепроизводство промышленных предприятий, которое заключалось во внедрении в производство механизированных систем. Это ухудшило и без того плохие материальные условия пролетариата, так как произошло снижение спроса на рабочие руки. Начиная с 80-х годов XIX века протесты и выступления рабочих приобретали все более массовый характер.

Все это послужило причиной осуществления правительством реформ с целью смягчения социальных противоречий.

В первую очередь законодатели посчитали необходимым регламентировать правовой статус трудящихся детей и приступили к разработке проекта закона, касавшегося труда несовершеннолетних, занятых работой на фабриках и заводах.

Законотворческая деятельность российских реформаторов отразилась в создании первого в Российской империи правового акта, регулировавшего труд детей, – Закона от 1 июня 1882 г. «О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах» [1].

После принятия данного закона последовало издание целого ряда нормативных актов: Закона от 12 июня 1884 г. «О школьном обучении малолетних, работающих на фабриках, заводах и мануфактурах, и о продолжительности их работы, и о фабричной инспекции» [2], Закон от 5 июля 1884 «О взысканиях за нарушения постановлений о работе малолетних на заводах, фабриках, мануфактурах и в ремесленных заведениях» [3], Закон от 3 июня 1885 «О воспрещении ночной работы несовершеннолетним и женщинам на фабриках заводах и мануфактурах» [4], Закон от 3 июня 1886 г. «По проекту правил о надзоре за заведениями фабричной промышленности и о взаимных отношениях фабрикантов и рабочих и об увеличении числа чинов фабричной инспекции» [5].

Данные акты ограничили продолжительность рабочего времени детей и подростков, установили обязательность обучения малолетних, ввели орган контроля за соблюдением законов, определили наказания за их нарушения, а также запретили использование труда подростков до 17 лет в некоторых тяжелых отраслях промышленности (в хлопчатобумажном, полотняном и шерстяном производстве).

Однако правовые нормы 1880-х гг. носили лишь временный характер.

Кроме того, как показал опыт, осуществление законодательных норм на практике оказалось затруднительным из-за малочисленности фабричной инспекции, которая не могла посещать регулярно все находившиеся под ее контролем фабрики и заводы.

Принятие и введение в действие законов, регулировавших труд несовершеннолетних рабочих, затянулось во многом благодаря противодействию со стороны промышленных кругов.

Несмотря на противостояние предпринимателей, в определенной степени обусловившее и некоторую «половинчатость» законодательных актов 1880-х гг., они носили прогрессивный характер, уже потому что властью признавалась важность решения данного вопроса.

Свое окончательное оформление нормативные акты в области регулирования труда несовершеннолетних получили в 1890 г. в соответствующем законе.

24 апреля 1890 г. было утверждено мнение Государственного совета «Об изменении постановлений о работе малолетних, подростков и женщин на фабриках, заводах и мануфактурах и о распространении правил о работе и обучении малолетних на ремесленных заведениях» [6].

Данный закон внес значительные дополнения относительно продолжительности рабочего времени детей и подростков. Так, он запретил использование труда детей от 12 до 15 лет в

ночное время, ограничил их труд восьмью часами, но в то же время допускал работу указанной группы до шести часов подряд, а на предприятиях с восьмичасовыми непрерывными сменами и по 9 часов в сутки (по четыре с половиной часа подряд), допустил ночные работы малолетних в стеклянном производстве.

Помимо этого законодательным актом 1890 г. фабричной инспекции предоставлялось право разрешать применение труда малолетних от 12 до 15 лет в выходные и праздничные дни, что ранее законом не допускалось.

К концу 1895 г. запрет на ночные работы для подростков до 17 лет был распространен на предприятия по обработке джута и пеньки [7]. А в 1898 г. действию закона были подчинены фосфорно-спичечные фабрики [8].

Установленная российским законодательством продолжительность рабочего времени детей и подростков не во многом превышала рабочий день указанных возрастных групп в странах Западной Европы. Так, детьми по фабрично-заводскому законодательству России считались лица до 15 лет, во Франции – до 16 лет, в Италии – до 15 лет, в Англии – до 14 лет, в Швеции – до 13 лет. Труд детей до 12 лет на промышленных предприятиях запрещался в Англии. В Германии детский труд запрещался до 13-летнего возраста, в Норвегии, Швейцарии – до 14 лет.

В Англии работа малолетних (от 12 до 14 лет) ограничивалась по общему правилу 6,5 часами в сутки. В Германии труд детей (13-14 лет) ограничивался 6 часами в сутки. Во Франции работа малолетних и подростков (от 13 до 18 лет) была ограничена 10 часами. В большинстве указанных стран запрещался ночной труд детей [19:51].

В целом вышеназванными законодательными актами регулировался труд подростков до 17 лет только в ночное время в ряде производств, дневная же работа нормировалась также как и для взрослых рабочих.

Закон от 02 июня 1897 г. «О продолжительности и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской промышленности» ограничил общую продолжительность рабочего времени [9]. Для рабочих, трудившихся исключительно в дневное время, оно не должно было превышать одиннадцать с половиной часов в сутки, а по субботам и в канун праздников – десяти часов. Для рабочих, занятых работой в ночное время, – десяти часов в сутки. Однако данный правовой акт имел и слабые стороны. В частности, от названных положений предполагался ряд отступлений, в соответствии с которыми рабочий день мог увеличиваться.

02 июня 1903 г. было утверждено мнение Государственного совета «По проекту правил о вознаграждении потерпевших вследствие несчастных случаев рабочих и служащих, а равно членов их семейств, в предприятиях фабрично-заводской, горной и горно-заводской промышленности», вступившее в силу с 1 января 1904 г. [10]

Данный законодательный акт имел важное значение, так как до момента его принятия рабочий, получивший производственную травму, мог предъявить иски лишь на основании общего закона о гражданской ответственности за вред и убытки в обычном судебном порядке.

Кроме того, если раньше рабочий или его семья должны были в суде доказать виновность предпринимателя в увечье или смерти рабочего, то по закону 1903 г. доказывать свою невиновность обязан был фабрикант, если хотел избежать уплаты вознаграждения рабочему или его семье.

«Правила» обязывали вознаграждать рабочих без различия возраста и пола за утрату более чем на три дня трудоспособности «от телесного повреждения, причиненного на производстве». В случае смерти рабочего вознаграждение получали члены его семьи. Вознаграждение при несчастных случаях выплачивалось в виде пенсии или пособия.

Однако у «Правил» также имелись определенные недостатки. Так, ими искусственно занижалось исчисление годового заработка рабочего, что вело к уменьшению размера пособий.

Несмотря на ряд недостатков, некоторую «половинчатость» и временный характер проведенных реформ, законодательство Российской империи конца XIX – начала XX в. в области регулирования труда несовершеннолетних носило прогрессивный характер. Общество и государство начинает осознать важность рабочего вопроса, защищая интересы такой уязвимой во всех отношениях категории работников, как дети и подростки.

Используемые источники и литература

1. Закон от 1 июня 1882 г. «О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах» // Полное собрание законов Российской Империи. 1886. Т. 2. № 931.
2. Закон от 12 июня 1884 г. «О школьном обучении малолетних, работающих на фабриках, заводах и мануфактурах, и о продолжительности их работы, и о фабричной инспекции» // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. 1882. Т.2. № 931,
3. Закон от 5 июля 1884 «О взысканиях за нарушения постановлений о работе малолетних на заводах, фабриках, мануфактурах и в ремесленных заведениях» // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. Т. 5. № 3014.
4. Закон от 3 июня 1885 «О воспрещении ночной работы несовершеннолетним и женщинам на фабриках заводов и мануфактурах» // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. 1885. Т. 13. № 6742.
5. Закон от 3 июня 1886 г. «По проекту правил о надзоре за заведениями фабричной промышленности и о взаимных отношениях фабрикантов и рабочих и об увеличении числа чинов фабричной инспекции» // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. 1886. Т.4. № 2316.
6. Мнение Государственного совета «Об изменении постановлений о работе малолетних, подростков и женщин на фабриках, заводах и мануфактурах и о распространении правил о работе и обучении малолетних на ремесленные заведения», утвержденное 24 апреля 1890 г. / Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. Т. 13. № 6742.
7. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. Т. 17. № 14231.
8. Закон от 3 декабря 1895 г. «О воспрещении пользоваться ночным трудом женщин и подростков в заведениях, занимающихся обработкой джута и пеньки» // Известия Московской Городской Думы. 1896. Январь. Вып. 1. Раздел: Правительственные постановления.
9. Закон от 02 июня 1897 г. «О продолжительности и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской промышленности» // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. Т. 17. № 14231.
10. Мнение Государственного совета «По проекту правил о вознаграждении потерпевших вследствие несчастных случаев рабочих и служащих, а равно членов их семейств, в предприятиях фабрично-заводской, горной и горно-заводской промышленности», утвержденное 02 июня 1903 г. // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3. Т. 23. № 23060.
11. Аксельрод П.Б. Рабочий класс и революционное движение в России. СПб., 1907.
12. Андреев В. Работа малолетних в России и Западной Европе. Вып. 1. СПб., 1884.
13. Бойко Т.В. Рабочие России и культура: полемика на страницах консервативной и либеральной периодики начала XX в. М., 1997.
14. Беклов С.М. Образовательные учреждения для рабочих Москвы. СПб., 1904.
15. Гриневич В. Профессиональное движение рабочих в России. СПб., 1908.
16. Дементьев Е.М. Фабрика, что она дает населению и что она у него берет. М., 1897.
17. Дышлова А.Н. Культурный и образовательный уровень рабочих города Москвы в 1900-1914 гг.: дисс... канд. ист. наук. М., 2003.
18. Пажитнов К.А. Положение рабочего класса в России. М., 1908.

19. Панурина Н.В. Несовершеннолетние рабочие фабрично-заводской промышленности Москвы в конце XIX – начале XX вв.: дисс... канд. ист. наук. М., 2006.
20. Погожев А.В. Учет численности и состава рабочих в России. СПб., 1906;
21. Лавринович Ю.Н. Законодательное попечение об образовании рабочих. СПб., 1904.
22. Литвинов-Фалинский В.П. Фабричное законодательство и фабричная инспекция в России. СПб., 1904.
23. Максим И.Н. Очерк развития промышленного образования в России. – 1888-1908. СПб., 1909.
24. Мартов Л. Очерк истории русского рабочего движения. – Женева, 1900.
25. Рабочие и интеллигенция в эпоху реформ и революций. 1861 – февраль 1917. СПб., 1997.
26. Ташбекова И.Ю. Государственная политика России в конце XIX века в регулировании труда несовершеннолетних и женщин // Социальное и пенсионное право. 2008. № 2.
27. Туган-Барановский М.И. Избранное. Русская фабрика в прошлом и настоящем. М., 1997.
28. Тютрюмова Р.А. Фабричное законодательство в России. М., 1908.
29. Хохлов А.В. Российское законодательство о труде в конце XIX – начало XX вв. Иваново, 1993.
30. Шестаков П.М. Образовательные учреждения и грамотность рабочих на мануфактуре Товарищества «Эмиль Циндель». М., 1904.

ВОПРОСЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТРАНИЦАХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ XIX ВЕКА

А.С. Нестеров, В.Л. Нестерова, г. Ставрополь

В России до XVIII века образование было привилегией мужчин, а к женскому образованию относились отрицательно. Считалось, что удел женщины – исключительно повиновение мужу, забота о детях и усердное посещение церкви. Грамотность ей совершенно ни к чему, более того, она вредна, поскольку ведет, в конце концов, к распущенности и крушению патриархальных устоев. Безусловно, в течение многих столетий подобные взгляды были доминирующими. И все-таки абсолютизировать их не следует. Женское образование занимает отдельное место в истории, и именно с образованием связывается вопрос о месте женщины в обществе.

Способ получения образования и его объем определял внутренний облик женщины, и ее жизнь в целом. Женщина XIX века представляла собой смешанный тип. С одной стороны, воспитанная крепостной нянькой, девочка воспринимала народную культуру, народные обычаи и ценности, в числе которых особо ценились терпеливость и сдержанность, преданность, сострадательность, самопожертвование. Именно в них А.С. Пушкин усматривал самые высокие черты дворянской культуры. С другой стороны, русская девушка, придя в институт, должна была воспринимать западные образцы поведения и принимать другую культуру и ценности, затрагивавшие, правда, в основном внешние стороны жизни. Такое сочетание исконно русских начал и привнесенных западных в значительной мере определялись как некий образцовый тип, к которому следует стремиться.

В России конца XVIII – первой половины XIX века получение образования становилось фактом биографии многих дворянских женщин, как столичных, так и провинциальных. В этот период, по мнению Ю.М. Лотмана, различались три «вида женского образования» – институтское, пансионное и домашнее [7, 86].

Образование, которое женщины-дворянки получали в юности, можно рассматривать как один из элементов русской дворянской культуры конца XVIII – первой половины XIX века. Вместе с тем, оно представляло собой своего рода квинтэссенцию порождавшей его культуры, вопло-

щая ее основные ценности. Также, образование выступало в качестве действенного способа репродуцирования сословной культуры дворянства.

Наличие образования у женщины в конце XVIII – первой половины XIX века во многом определялось жизненными перспективами и культурным обликом русской дворянки. К этому времени и относится создание в России системы женского институтского образования, которое стало одним из атрибутов дворянской сословной культуры. В организованных государственных учебных заведениях происходило усвоение стандартного набора знаний и навыков, более или менее пригодных для последующего применения в реальных жизненных ситуациях. Обучение являлось неотъемлемой составной частью процесса формирования у женщины ее позитивного культурного опыта.

Официальное начало женскому институтскому образованию было положено учрежденным в Санкт-Петербурге Именным указом Императрицы Екатерины II от 5 мая 1764 года «Воспитательного Общества благородных девиц» [8, 742]. Отечественная историография конца XVIII – начала XIX века единодушна в утверждении мысли об известной ущербности этого образования и в более или менее негативной его оценке [1, 641]. При этом особой критике подверглись положенные в основу системы женского институтского образования заимствованные преимущественно из трудов западноевропейских просветителей педагогические принципы [3, 36], которые не могли быть вполне реализованы даже в странах Европы, не говоря уже о России с присущей ей спецификой социального и культурного развития [9, 268]. Однако, разделяя данную научную позицию, трудно объяснить то обстоятельство, что чуждые по своей культурной природе и утопичные с точки зрения организации образовательные учреждения просуществовали в России вплоть до 1917 года.

Журнальная периодика является одним из средств массовой коммуникации. Женская журнальная периодика – специфический вид периодической печати, который дает богатейшую информацию по истории культуры и образования.

Периодические издания, выходявшие в 70-х годов XIX века, освещавшие вопросы женского образования, на наш взгляд, требуют пристального внимания при прочтении их с точки зрения освещения «женской темы». Именно на десятилетие с 70-х по 80-е годы XIX столетия приходится начало практического движения женщин к получению высшего образования. Так в 1872 году в Москве были открыты Высшие женские курсы профессора В.И. Герье – первое в России высшее женское учебное заведение общеуниверситетского характера. В это же высшие женские курсы университетского и специального характера появились в Петербурге, Казани, Киеве, Одессе. Огромный престиж в образовательной среде имели Бестужевские женские курсы (по имени основателя – профессора К.Н. Бестужева-Рюмина), возникшие в Петербурге в 1878 г.

Не следует думать, что периодическая печать всецело обсуждала «женские темы», вопросы образования, некоторые издания не касались их вовсе, другие ограничивались семейно-бытовыми проблемами.

Появление журнала «Женское образование» в 1876 году было предопределено временем. Менее двадцати лет прошло со времени появления первых женских гимназий, а к середине 70-х годов число их в России в общей сложности с прогимназиями превосходило число соответствующих мужских заведений [4, 2].

В программных статьях журнала была заложена идея о том, что «без образования женщин нет народного образования, а без народного образования нет и не может быть истинной свободы, как в нравственном, так и в гражданском смысле этого слова» [4, 191]. Большое внимание на страницах журнала уделялось качеству гимназического образования.

Такие статьи, как «Равенство просвещения», «Исторические заметки о положении и образовании женщин», «Общественное образование в Швеции, Норвегии, Дании», «Вопросы о высшем женском образовании на Финляндском сейме», рецензия на книгу С. Cresswell “Woman and her

Workinthe World" («Женщина и ее деятельность»), в которых рассказывалось о положении женщин в наиболее прославленных цивилизациях, а также попутно говорится о браке, гражданской и религиозной свободе, политических правах и это далеко не полный список публикаций на «женскую тему» в исследуемый период.

Одной из ключевых задач журнала было информирование читателей о новом в женском образовании. На страницах издания помещалось подробное описание программы для поступления на женские курсы при императорской Медико-хирургической академии, а также материалы, приуроченные к первому выпуску врачебных курсов («Женские врачебные курсы в Петербурге») [5, 109]. Данный пример интересен тем, что материал лаконично изложен, а также содержал разностороннюю информацию и реалистично обрисовывал трудности и огромное стремление девушек к получению медицинского образования.

Из указанных выше материалов видно, что начало женским врачебным курсам, было положено в 1872 году, и первый выпуск стал подведением итогов в разрешении спора по поводу женщин-медиков. Автор публикации проводит своеобразный анализ соотношения социальных и этнических групп, представленных на врачебных курсах: среди студенток можно найти представительниц всех губерний европейской России, а также то, что в первый год было из 130 поданных заявлений, лишь 87 женщин получили право на поступление. В 1876 году количество поданных прошений достигло 171, и было удовлетворено 145. Количество слушательниц на всех пяти курсах в 1877 году доходило до 430 [4, 195].

Желание обеспечить себя в будущем заработком «гонит иногда в Петербург из провинции девушек очень бедных» [5, 113]. Организованное в Петербурге Общество для вспомоществования лицам, обучающимся на женских врачебных и педагогических курсах, могло выделить лишь тридцать стипендий, что для бедных студенток было недостаточно. Таким образом, статья, описывает состояние медицинских курсов, а также свидетельствует об огромной тяге к профессиональному образованию девушек и непомерных трудностях на пути к нему.

Тема женского образования и труда не сходила со страниц журнала «Вестник Европы» в течение всего 1870 года. Журнал проинформировал читателей о конференции Германских обществ женского образования и женского труда, которая состоялась в Берлине. Организация ремесленных школ для женщин, справочных контор для рабочих женщин, залов для продажи предметов женской промышленности – вот вопросы, которые были подняты в Берлине.

Эта же тема, только в русском толковании была затронута в майском номере журнала и «Вестник Европы» за 1870г.

«Едва успели открыть несколько курсов для женщин, – пишет издание, как сразу же раздался окрик, чтобы посещение публичных лекций «не послужило поводом и предлогом для схода» [2, 392]. Подобные «окирки», опасается редакция, могут закрыть женщинам «доступ к самостоятельному труду» [2, 393].

Тема неравенства учительского жалованья поднимается на страницах журнала «Отечественные записки». «Женщине можно дать грош, – и за тот она служить станет, потому что некуда деться...» [14, 154]. В данном случае журнал становился на защиту женщин-учительниц. «Московские земские представители отнимают у женщин-учительниц 25 рублей с сотни» [15, 141]. «Женщины-учительницы превратились в бедных Макаров, на которых шишки валяются, так как им запрещено даже замуж выходить» [12, 235], писалось в издании.

Во второй половине XIX века наблюдается движение общественности за развитие женского образования, которое нашло отражение на страницах периодической печати. Общественное движение за развитие женского образования и эмансипацию женщины получило довольно существенную поддержку в высших кругах. Главная роль в данной области принадлежала тетке Александра II, Великой княгине Елене Павловне, ставшей одной из ярких вдохновительниц реформ. При ее

поддержке Н. А. Вышнеградский представил в 1857 году план создания такого женского учебного заведения, куда небогатые семьи могли бы посылать дочерей для основательного образования, не подрывая при этом семейный бюджет. Вышнеградский предложил открыть при Павловском институте благородных девиц особые классы для так называемых приходящих девиц, которые, оставаясь жить в семье, слушали бы уроки по институтской программе.

В результате в апреле 1859 года в Санкт-Петербурге открыли первое в России женское среднее учебное заведение. Оно находилось под покровительством императрицы Марии Александровны (то есть подчинялось Ведомству императрицы Марии) и в ее честь получило название Мариинское женское училище. Заведовал училищем особый попечитель, назначаемый императором, а для непосредственного наблюдения за обучением девиц с одобрения императрицы назначали начальника и главную надзирательницу. Кандидатуры прочих педагогов утверждал попечитель. Подобный порядок, закрепленный в 1862 году Уставом женских училищ для приходящих девиц, действовал до закрытия Мариинских гимназий в 1918 году. В том же 1862 году Мариинское училище переименовали в женскую гимназию. В дальнейшем по ее образцу создали женские гимназии в других городах (только в Петербурге к 1866 году открыли семь гимназий с семилетним сроком обучения). Таким образом, основание Мариинской гимназии в Петербурге положило начало существованию всей системы женского среднего образования в России.

Таким образом, актуальные проблемы женского образования нашли свое отражение в периодической печати XIX века.

Список литературы

1. Брикнер А. Г. История Екатерины Второй. Репринтное воспроизведение издания 1885г.: В 2 т. – М., 1991. – Т. 2.
2. Вестник Европы. – № 5.– 1870.
3. Демков М. И. Очерки по истории русской педагогики. – М., 1909.
4. Женское образование. – № 1-2.– 1876. .
5. Женское образование. – № 2.– 1877.
6. Ключевский В. О. Императрица Екатерина II (1729-1796) // Соч.: В 9 т. М., 1989. Т. 5.
7. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века).– СПб., 1994.
8. ПСЗ. 1. Т. XVI. № 12154.
9. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. М., 1994. Т. 2.
10. Михневич В.О. Русская женщина XVIII столетия. Репринтное воспроизведение издания 1895г. – М., 1990.
11. Милюков П. Н. Указ.соч. т. 2. Ч. 2.
12. Наши общественные дела // Отечественные записки. № 9-10. 1870.
13. ПСЗ. 1. Т. XVI. № 12154.
14. Современное обозрение //Отечественные записки. № 2. 1870.
15. Современное обозрение // Отечественные записки. № 1. 1870.

К ВОПРОСУ ПРИВЛЕЧЕНИЯ НА РОССИЙСКУЮ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ КАВКАЗЦЕВ: ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

К.А. Прокудин, г. Ставрополь

Для будущих учителей истории знание фактов локальной истории, безусловно, важно и актуально. В последнее время неуклонно возрастает роль краеведения в учебной и внеурочной рабо-

те. Это относится в частности и к дисциплинам гуманитарного цикла. Изучение родного края включает познание этнонациональных процессов. На конкретных примерах учащиеся знакомятся с историей и традициями своего народа, прошлым других этносов, историей их расселения в данной местности, особенностями их быта, культуры, обычаев, национальных духовных черт, экономической жизни, труда. Ученики выясняют, как в гамме исторических событий, порой трагических, формировалось у людей сознание духовного единства, принадлежности к российскому народу. Одним из таких примеров для изучения местной истории является создание Его Императорского Высочества конвоя, который в основном состоял из горцев Северного Кавказа.

Политическое и военное положение на Северном Кавказе в начале XIX века складывалось сложно для органов власти Российской Империи. Правительству приходилось решать проблемы, связанные с вхождением региона в состав Империи, по преимуществу военным путем. В этот период активизировались набеги из Дагестана на Кавказскую линию, и увеличилось число военных столкновений частей русских войск с отрядами осетинских князей, подстрекаемые Ираном, в районе Военно-Грузинской дороги. Усложняли также обстановку и внешнеполитические события, связанные с русско-турецкими и русско-иранскими войнами.

Попытки коллежского советника Макарова сформировать в Кабарде гражданское управление потерпели неудачу и показали отсутствие взаимопонимания с кабардинскими владельцами, что привело в 1804 году к вооруженному столкновению с российскими войсками [1, 166-167].

После смерти в 1806 году главнокомандующего на Кавказе генерал-лейтенанта князя Цицианова П.Д. и вступления в должность графа Гудовича И.В. ситуация на Северном Кавказе изменилась кардинальным образом и приобрела форму «заигрывания» с местным населением в виде выплачивания своего рода дани горцами местным царским властям, а также возобновления предоставления владельцам – подданным России и проявившим пророссийскую ориентацию чинов и жалований [1, 168].

Однако к 1810 году обстановка снова накалилась в связи с постоянными столкновениями с кабардинцами, чеченцами и ингушами, а также с вмешательством иностранных государств, которые стремились к доминированию в регионе и поддерживали в свою очередь конфронтацию между российской властью и северокавказскими народами.

Вместе с тем, и жесткая политика А.П. Ермолова не привела к желаемым результатам. Разгоравшаяся в первой четверти XIX в. Кавказская война все больше убеждала российское правительство использовать комплексные подходы к решению проблем на Северном Кавказе: продолжение силовых действий и интеграция северокавказского населения в российское правовое и культурное пространство путем предоставления им возможности обучаться в учебных заведениях Российской Империи и привлекать горское население к военной службе через элитные и привилегированные подразделения российской армии.

Привлечение на российскую военную службу кавказцев имело важнейшие, далеко идущие последствия. Российское правительство прекрасно учитывало менталитет горских воинов, их храбрость, верность данному слову, присяге. По этой причине правительство и создавало из кавказцев привилегированные войсковые части. Комплектование из местных (туземных) воинских подразделений давало не только надежную и действенную поддержку регулярным частям русской армии, но и формировало в местном населении убеждение, что они являются полноправными подданными Империи. Через армию на Кавказ проникала европейская культура и наука. При воинских соединениях открывались школы, больницы, библиотеки.

Особое значение имело привлечение представителей знатных кавказских родов на службу в Собственный Его Императорского Величества конвой.

Датой основания конвоя принято считать 18 мая 1811 года, когда Императором Александром I был подписан указ о формировании в составе Лейб-гвардии казачьего полка сотни казаков из лучших людей от Черноморского войска [2, 56].

Лейб-гвардии эскадрон из черноморских казаков принял активнейшее участие в войне 1812 г., особенно отличившись в битве народов при Лейпциге 4 октября 1813 г. За этот подвиг эскадрон был пожалован Георгиевскими трубами, Георгиевским Штандартом и личный состав бал награжден медалями и орденами [2, 56].

Однако как штатное подразделение, предназначенное для несения конвойной службы при высочайшем дворе, был основан 1 мая 1828 года, когда был сформирован взвод из знатнейших кавказских горцев и развернутый к 1830 году в Лейб-гвардии Кавказско-Горский полуэскадрон [2, 56].

В первом списке были люди, представленные к службе в полуэскадроне, а сам список был утвержден князьями и узденями Кабарды. К 30 апреля 1828 г. появился второй список от Кабарды. Этот список из 20 человек был утвержден дополнительно Ушаковым, где из Кабарды было всего 13 человек: 10 человек из Большой и 3 человека из Малой Кабарды. В итоге в полуэскадроне оказалось: князей и узденей от Большой и Малой Кабарды было 12 человек, чеченцев – 9 человек, кумыков – 7 человек, мурз и узденей ногайцев Тахтомышевских – 5 человек, Саблинских – 3 человека, народа Джамбулатовского – 5 человек, Едисанского – 1 человек, Караногайского – 1 человек и Туркменского – 2 человека [3, 62].

В этом же году полуэскадрон был отправлен из г. Ставрополя в г. Кишинев, но вместо того, чтобы присоединиться ко 2-й армии, действующей на берегах реки Буг, был отправлен в г. Санкт-Петербург. На тот момент подразделением командовал капитан Козловский, служивший тогда в 43-м Егерском полку. В числе сопровождавших горцев были прапорщик Кабардинского пехотного полка Туганов и урядник Атарщиков, воспитывавшийся в семье горца. Позднее командиром взвода был назначен ротмистр Султан-Азамат-Гирей, младший брат Хан Гирея и представитель знатного адыгейского рода. В штате взвода было 3 офицера, 6 юнкеров (унтер-офицеров), 40 оруженосцев (рядовых) и 23 служителя (вьючника).

2 мая 1829 г. взвод вступил в г. Санкт-Петербург. С ними были 49 строевых и 30 вьючных лошадей. Помещение взводу отвели в Семеновской казарме, а лошади горцев были размещены в конюшнях гвардейской фуражничьей команды [4, 2].

Сразу полуэскадрон был в подчинении командира 3-го эскадрона Лейб-гвардии Казачьего полка полковника С.С. Николаева. Кроме Азамат-Гирея, офицерами были корнеты кабардинский князь Бек Мурза Айдемиров и ногайский мурза Мусса Туганов. В августе 1829 г. взвод перешел в подчинение генерал-адъютанта А.Х. Бенкендорфа и использовался для конвойных целей при Императорской квартире [4, 2].

Согласно штатам 1830 г. в полуэскадроне полагалось иметь пять офицеров, 10 юнкеров и 40 оруженосцев. Горцы за редким исключением совершенно не знали русского языка. Многие из них практически были неграмотны, что конечно осложняло их присутствие в столице [5, 47].

Срок службы был установлен четыре года. За четырехлетний срок службы в полуэскадроне кавказцы успевали изучить русский язык (в том числе грамоту), подробнее ознакомиться со столичной культурой и службой в армии. Все четыре года службы были заполнены напряженной учебой, поэтому после окончания службы в Лейб-гвардии Кавказско-Горском полуэскадроне все юнкера и оруженосцы производились в офицеры [3, 62].

Смена половины состава полуэскадрона происходила через каждые два года. Это делалось для того, чтобы как можно больше северокавказских горцев могло ознакомиться с русской культурой и общественной жизнью в России.

Обмундирование офицеров полуэскадрона составляло: шапка черного барашка с синим верхом обшитым серебряными галунами и схваченный наверху серебряной шишкой; наушники; башлык желтого черкесского сукна; расшитая серебром синяя черкеска с черным бешметом и красная куртка с белым бешметом; синие шаровары с широкими серебряными лампасами.

Из верхней одежды полагались бурки и общего покроя шинель. На обмундирование горцев денег не жалели, стоимость обмундирования всех служащих полуэскадрона составляло 4502 руб. 31 коп. Все вооружение одного офицера стоило 1547 руб. 80 коп., а полное обмундирование стоило 900 руб. 46 коп., т.е. на одного офицера тратилось 2448 руб. 26 коп. Вооружение состояло из стального шлема, панциря житницы, отвертки и порохового рога. Кроме этого офицеры имели собственное оружие: пистолеты, саблю, шашку, кинжал, ногойку. Сверх того каждый офицер обязан был иметь две строевые собственные лошади и азиатское седло с полным национальным прибором. Обмундирование и вооружение юнкеров состояло из таких же вещей, отличаясь только относительной скромностью [2, 57].

В августе 1829 года 17 горцев были помещены на время в Дворянский полк для обучения, но не все выдержали тяжелые условия в полку. Вскоре некоторые стали ходатайствовать о возвращении на Кавказ или в полуэскадрон [4, 4].

С целью облегчения службы и обучения шеф жандармов граф А.Х. Бенкендорф специально составил правила для них в Дворянском полку:

1. Не давать свинины и ветчины;
2. Строго запретить насмешки дворян и стараться подружить горцев с ними;
3. Ружьем и маршировке не учить, стараясь, чтобы горцы охотой занимались этим делом в свободное время;
4. Телесным наказаниям не подвергать вообще не наказывать, только при посредстве прапорщика Туганова «которому лучше известно, с каким народом как обращаться»;
5. Не заставлять самим чистить свое платье для чего имеются собственные служители из их крепостных;
6. Не запрещать умываться по обычаю несколько раз в день. Позволить каждому класть свое оружие и платье возле своей постели как пожелает;
7. Не воспрещать надевать оружие, а прапорщик Туганов постарается постепенно их от этого отучить. Вне классов позволить трубки;
8. Наблюдать, чтобы во время молитвы дворяне им не мешали;
9. В свободное от учения время разрешать ездить верхом на своих лошадях, за которыми будет посылать Туганов;
10. Не препятствовать свиданию с единоплемниками. Наблюдать, чтобы не только учителя, но и дворяне насчет веры горцев ничего худого не говорили и не советовали ее поменять;
11. Разрешить по желанию иметь свои постели [6, 28].

Не последнюю роль в деле формирования полуэскадрона играл способ пребывания горцев в г. Санкт-Петербург для обучения и несения службы в подразделении. Основным условием при поступлении на службу являлось владение лошадьёю и джигитовкой. В свою очередь, российские военные чиновники, предполагая трату денег по пути следования в г. Санкт-Петербург, учли возмещение фуражных затрат кандидата при следовании на службу в столицу [4, 4-5].

Положительные моменты и особенности при создании воинского подразделения из горцев Северного Кавказа стали проявляться в первые годы существования полуэскадрона. Так, в рапорте от 9 июля 1829 года управляющий главным штабом Его императорского высочества указывал: «Со времени прибытия горцев приметно их хорошее расположение духа, бывают трезвы, скромны, опрятны. Пожилые недовольны размещением в казармах, по непривычке к образу жизни наших воинских чинов. По этой причине не возможно было достигнуть положенного учреждения для них общего стола,

что удешевило бы издержки, но каждый из них получая определенные на содержание деньги, распоряжается покупкою пищи произвольно. Занятия горцев ограничиваются до сего времени очередным дежурством их в занимаемой ими казарме и на конюшне, ровно верховою ездою по их правилам. К регулярному устройству не видно в них никакой наклонности...Я разрешил выдать каждому унтер-офицеру и оруженосцу, по крайней их нужде по 25 руб. ассигнациями» [7].

Исключительное положение горцев также прослеживается в письме 1834 года Бекендорфа к Вельяминову: «...чтобы в число горцев избирались люди предпочтительно из черкесов мирных и чтобы по летам и наружностью могли с успехом быть на службе в конвое, а то в прошлой смене были присланы чрезмерно молодые, другие так неловки, что нет возможности представить их как ординарцев к государю императору». [8] С этой задачей в 1834 году справился штаб-ротмистр Айдемиров. Он, 24 декабря 1834 года доставил в Санкт-Петербург 3 юнкера и 20 оруженосцев «высшего происхождения, хорошей наружности и средних лет». За это он был награжден брильянтовым перстнем в тысячу рублей [4, 4-5].

Как видно из предыдущего документа, в первые годы существования полужескадрона стали выявляться недостатки в комплектовании и подборе кандидатов на службу. Перед командованием встала задача проводить более строгий отбор претендентов из числа высшего сословия северокавказских народов.

В ходе службы горцев между различными представителями возникали различного рода конфликты, которые приводили к нарушению дисциплины и устава конвоя. По этим причинам Бенкендорф в марте 1836 года был вынужден направить рапорт генерал-адъютанту Чернышеву следующего содержания: «Изыскивая причины по коим случаются в Лейб-гвардии Кавказско-Горского полужескадроне некоторые неприятности, я удовлетворился, наконец, что оные происходят между присылаемыми на службу сюда людьми низкого происхождения» [4, 5]. По мнению Бенкендорфа, необходимо отбирать кандидатов на службу, даже если не будет полный комплект чинов, из тех представителей, которым повышение «умаливает достоинство отличий». Особо он отмечал, о необходимости присылать в его адрес каждый раз при назначении смены предварительные списки горцев в целях заочного знакомства старшины полужескадрона Крым Гирей с кандидатами на службу, а при необходимости Крым Гирей сам мог выезжать на Кавказ и подбирать претендентов [9]. Так, Бенкендорф в своем рапорте от 31 марта 1836 года писал: «...Присылать суда (полужескадрон – П.К.) людей только из народов, которые имеют князей и узденей; соблюсти и здесь на службе тоже отношение кое существует на Кавказе между князьями и узденями, определять первых на службу не иначе как юнкерами, вторых же определять оруженосцами и не производить выше юнкеров, по крайней мере до возвращения на Кавказа [9].

С учетом всех требований, предъявляемых командованием полужескадрона, с Кавказской области в 1839 году на службу в г. Санкт-Петербург прибыло из 58 горцев: 7 – князей, 2 – султанов, 16 – узденей 1 степени, 6 – узденей 2 степени и 27 – представителей иных высших сословий кавказских народов. В 1842 году прибыло 40 горцев из них: 8 – князей, 6 – узденей 1 степени, 4 – узденей 2 степени, 3 – дворян, 6 – старшин и 12 – представителей иных высших сословий. В 1844 году прибыло 27 горцев из них: 3 – князя, 5 – узденей 1 степени, 2 – дворянина, 10 – старшин и 7 – представителей иных высших сословий [9]. По приведенной статистике прослеживаются данные Бенкендорфом указания по отбору кандидатов на службу в Лейб-гвардии Кавказско-Горский полужескадрон Собственного Его Императорского Высочества конвоя.

Особое внимание при поступлении на службу в полужескадрон уделялось не только сословной принадлежности, но и социальному статусу, и заслугам родителей кандидата. Так, в отношении начальника Главного штаба Кавказской армии князя Бенкендорфу от 29 февраля 1860 года говорилось: «Помощник Тлейсерухского Наиба горец сел. Ириб, Абдула Накумский обратился с просьбой определить сына его Алиа 16 лет на службу (в полужескадрон – П.К.).

Абдула Накумский по отзывам начальства выполняет возложенные на него обязанности хорошо, отличается особенной преданностью правительству и принадлежит к числу самых влиятельных лиц свое общества, принесшего покорность летом 1859 года» [4, 7-10].

Строгость в выборе кандидатов объяснялось тем, что необходимо привлечение на службу тех представителей, которые в последствии в силу своей благосклонности к российскому правительству и социальному статусу на Северном Кавказе смогли бы распространять русскую культуру среди своих соплеменников и помогать в интеграции новых подданных в российскую политическую и общественную жизнь.

В связи с тем, что основной формой военной службы в полуэскадроне являлось несение конвоя, и выполнение представительской функции народонаселения Северного Кавказа на мировой арене во время дипломатических приемов или дворцовых церемоний, большое внимание при отборе кандидатов на службу уделялось и внешнему виду горцев не только в одежде как говорилось выше, но и росту, лицу и цвету волос. По итогам анализа формулярных списков Лейб-гвардии Кавказско-Горского полуэскадрона можно сделать вывод, что представители северокавказских народов должны были иметь рост не ниже 2 аршин 5 вершков (164 см – П.К.), но и не выше 2 аршин 7 S вершков (175 см – П.К.), лицо должно было быть не поражено оспой и являться «чистым»; нос – «умеренный» или «посредственный»; глаза – карие или серые; волосы – русые или темно-русые [10].

Появление в столице Российской Империи воинов, одетых в кольчуги, было призвано свидетельствовать не об усилении военной мощи России, а о вовлечении Кавказа в политическое и культурно пространство Империи. Именно этому способствовала служба в конвое знатнейших и прославленных кавказских родов. Аджарские, Куденовы, Гукешевы, Шерелуковы, Анзоровы, Мехтулинские, Базоркины, Умциевы и др., служившие целыми родовыми кланами, из поколения в поколение, приносили кавказскую культуру в столицу Империи, и сами становились проводниками российской политики, культуры и науки на Кавказе. Таким образом, создание конвоя – это не только пример привлечения горцев Северного Кавказа на военную службу в Российской Империи, но то конструктивное действие, которое привело в последствии к формированию государственной системы на всем Кавказе и интеграции местного населения в общероссийское политическое, общественное и социальное пространство.

Список литературы

1. Северный Кавказ с древнейших времен до начала XX столетия (историко-этнографические очерки)/под ред. В.Б.Виноградова. – Пятигорск, 2010.
2. Алмазов Б.А. Кавказцы на службе у Российской Империи // Дворяне Северного Кавказа в историко-культурном и экономическом развитии региона.– Краснодар, 2002.
3. Плотников Н.Д. Собственный его величества конвой // Военно-исторический журнал. 1989. №5.
4. Лейб-гвардии Кавказско-горского полуэскадрон. Страницы истории// сост. Кармов Р.К., Айдабалова М.И.– Нальчик, 2002.
5. Петпин С. Собственный Его Императорского Величества конвой.– СПб., 1899.
6. Кумыков Т.Х. Казы Гирей. – Нальчик, 1978.
7. РГВИА, Ф.14257, Оп.3, д.446
8. РГВИА, Ф.1, Оп.1, д.3850
9. РГВИА, Ф.405, Оп.6, д.648
10. РГВИА, Ф.970, Оп.1, д.702

ВКЛАД Н.И. ПИРОГОВА В РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО И ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Б. Сергеева, г. Ставрополь

Невероятное трудолюбие, мужество и искренность Н.И. Пирогова были широко известны. Он был честен, трудолюбив и не умудрен в хитростях. Пирогова невозможно было обвинить в неискренности или стремлении снискать славы: его слава была так велика и бесспорна, что заподозрить его в этом было нельзя. Таких, как Пирогов, предпочитали замалчивать официальные лица, но его авторитет среди самой широкой общественности был неоспорим. К. Д. Ушинский писал: «В Пирогове мы видим то высокое мудрое детство души, которое дается всем, но сохраняют которое весьма немногие и которое утрачивается в самом раннем детстве» [1]. «Высказать такую изумительную юность души при такой зрелости мысли и чувства», – писал он, может только исключительный человек. Поразительный и весьма деятельный дух Н.И. Пирогова вызывал восхищение К. Д. Ушинского. Н. И. Пирогов был неистов в своей врачебной деятельности, но так же неистов он был и в любой другой деятельности

Его «Дневник старого врача» произвела на общественность сильное впечатление. Страстное и открытое произведение касалось многих вопросов русской действительности. Говорить откровенно и искренне мог, конечно, только полковой, окопный врач, который видел подлинных людей в подлинных обстоятельствах.

«Мудрое детство души» заключалось в том, что он был искренен и непосредственен, его движения души были благородны, а к людям он относился с открытым участием. Уже отставленный от высоких постов он продолжал трудиться. Каждый день, как он писал, к нему приходили крестьяне, и первый его вопрос к ним был о том, есть ли у них хлеб, чтобы лечиться, потому что иногда, в чем он был убежден, и хороший хлеб – лекарство, без которого и аптечные снадобья мало дают надежды на успех.

Он открыто говорил о том, что сама по себе медицина мало значит, потому что здоровье народа находится в руках государства, администрации, а не врачебной техники.

Ему всегда была свойственна масштабная постановка проблем: он первым сказал о том, что здоровье на всю жизнь обеспечивается здоровым детством и о том, что школьные учителя должны обладать необходимым минимумом медицинских знаний [2]. «Как, по-видимому, ни различны между собой призвания школы и больницы, судьбы их имеют много общего. Как ни очевидно благотворное влияние общественного попечения на здоровье и ум каждой отдельно личности, но когда дело доходит до физического и умственного лечения масс, тотчас же обнаруживаются и в той, и в другой сфере новые недуги, обязанные своим происхождением госпиталю и школе. По этому быт и организация школ и госпиталей идут всегда рука об руку, и здравый смысл открывает себе после долгой борьбы дорогу и в те, и в другие почти в одно и то же время» [3].

Условием правильной организации работы и школы, и медицинского учреждения он считал их открытость: «В закрытой школе форма берет верх над содержанием и заглушает его; наука открывается от жизни, и преждевременные пороки чувственности заражают и губят целое поколение... Мне на моем веку не однажды приходилось видеть в одной и той же местности и школы, напоминающие средневековые лазареты, и госпитали, напоминающие средневековую школу. Я видел и в тех и в других и скученность, и физические и нравственные разазы, и недостаток в убеждениях, средствах и знаниях [4].

Очевидно, что всей непосредственности его натуры, Николай Иванович обладал особым даром организаторства. Не взывая, как это делали современные ему поэты и общественные деятели, к милосердию, он сразу подходил к его организаторской стороне: «Сколько, в са-

мом деле, нужно условий, чтобы всякое дело, и даже такое старое, как милосердие, хорошо принялось в обществе? Уж никак не менее трех, самых главных. Нужно, чтобы нашлись люди, насквозь проникнутые убеждением в необходимости такого дела; нужны средства, в-третьих, нужно достаточно иметь знания и опыта, чтобы помочь горю» [5].

Романтик и философствующая личность, он обладал крепким рассудительным умом. Он писал: « Рациональность...есть дело относительное; ее пробный камень – это применимость». Анализируя его соображения относительно организации помощи больным в различных условиях, в мирных селениях и на прифронтовых территориях, в местностях, охваченных массовыми заболеваниями, в госпиталях, где лечение было затяжным, иногда многолетним, можно видеть его практический ум, талант устроителя дел на основе здравого смысла и опыта, приобретенного лично или путем изучения опыта других людей. Это был талант систематика, человека, принимающего точные решения для достижения практической цели. Например, в военных событиях 1854 года Россия несла огромные потери – 137 тысяч человек. При этом в сражениях погибли лишь 24 тысячи, а умерли от ран 15 тысяч, от болезней – 88 тыс. человек. Почти треть всей армии болела. Такое же положение было и армии противника. Фронт превращался в опасное скопление болезней, угрожающих эпидемией. Именно здесь он впервые сообразуясь с здравым смыслом организовал сортировку больных, отделив обреченных от тех, кому следует помочь немедленно, тяжелораненых от легкораненых, гнойных от чистых. Он провел и специализацию медицинских сестер: одну группу поставил на сортировку больных, сохранность денег и вещей, вторую на – перевязки и помощь врачам, третью группу – на подготовку больных к операции и уход за ними, четвертую группу направил в помощь священникам (для безнадежно больных). Были выделены сестры-аптекариши, сестры-хозяйки, сестры, входившие в транспортный отряд. В целом эта модель специализации в своей основе сохраняется и ныне при подготовке медицинских сестер на факультетах сестринского образования.

Талант видеть главное, но еще никем не осознанное, часто приводили к тому, что его настойчивость казалась неуместной и раздражала. Таким он был и в деле учительства в области своей профессии. Вообще учительство было его призванием: если бы он даже не был бы выдающимся врачом, а, допустим, инженером, он писал бы учебники по инженерному делу. Во врачебном учительстве он считал главным долгом упредить ошибку, в том числе и ту, которую допустил сам, упредить случаи профессиональных рисков, связанных с недостаточным уровнем изученности того или иного явления.

В 1840 году он предложил графу Клейнмихелю – в то время попечителю Петербургской медико-хирургической академии – организовать для молодых врачей госпитальный класс. Именно с этого времени начали организовываться госпитальные клиники и в русских университетах. Проекты организации новых форм обучения врачей тогда утверждались в Комитете при Министерстве народного просвещения. Не только организовать учебу молодых врачей, но и наполнить эту учебу нужным содержанием он посчитал личной задачей. За пять лет, отданных намеченной работе, он издал шесть выпусков Прикладной анатомии с атласом, атлас анатомии для судебных врачей. Многие биографы Н.И. Пирогова подробно описывают, как он составлял этот атлас – ценнейшее пособие для хирургов. После основной работы отправлялся в прозекторскую, делал распили, зарисовки с точным воспроизведением размеров, цвета, с тщательной топографией, приготовив все рисунки и описания, шел к чиновникам, презрев всякие представления о манерности, толково и просто объяснял, что для хирурга нет ничего непростительнее незнания анатомии.

В Берлин он попал тогда, когда вся европейская наука увлекалась Г. Гегелем; в стороне не осталась и медицина, а это отвлекало ее от реальных потребностей врачевания, многие вид-

ные ученые увлеклись трансцендентальным, иногда рассуждая о высшей трансцендентальной хирургии. Этим особенно отличались профессора университетов, преподававшие в берлинском университете. Они сами не делали вскрытий и не присутствовали на них. Отдельные клиницисты при больших операциях приглашали анатомов, осведомляясь по ходу операции, не проходит ли тут ствол или ветвь артерии. Н.И. Пирогов же, напротив, всегда был убежден, что искусство медицины составляют ее главные реальные основы – анатомия и физиология. Пирогов прямо пишет, называя имена, кто из немецких хирургов не знал анатомии, а в то же время студенты были прекрасно осведомлены о том, кто из профессуры не владеет знаниями анатомии и потому не обращались к ним за консультациями, но это не мешало немецким профессорам смотреть свысока, например, на французскую. Н.И. Пирогов – человек не признающий профессионального чванства там же, в Берлине, добровольно посещал хирургические операции над трупами, клинические лекции, практиковался в глазной клинике, в оперативной хирургии. Эта внутренняя установка на точность и доскональность сформировалась еще в юности: в 1832 г. в возрасте 22 лет Н. И. Пирогов защитил докторскую диссертацию «Является ли перевязка брюшной аорты при аневризме паховой области легко выполнимым и безопасным вмешательством?» Ее выводы основаны на экспериментально-физиологических исследованиях на собаках, баранах, телятах.

Интересна история его занятия фасциями. Фасция – оболочка, мантия, рубашка, оболочка мышцы, обозначение ее границы, тончайшая пленка, значения которой до него никто из хирургов не придавал. (Ныне каждый первокурсник медицинского вуза знает этот вопрос анатомии). По возвращении в Дерпт (уже в качестве профессора Дерптского университета) Н. И. Пирогов написал несколько крупных работ по хирургии. Главная из них – «Хирургическая анатомия артериальных стволов и фасций» (1837 г., удостоена в 1840 г. Демидовской премии Петербургской академии наук – самой высокой награды за научные достижения в России того времени. Этот труд положил начало новому хирургическому подходу к изучению анатомии. Таким образом, Н. И. Пирогов явился основоположником новой отрасли анатомии – хирургической (топографической) анатомии, изучающей взаимное расположение тканей, органов и частей тела [6]. Ныне эта дисциплина – одна из основных в медицинских вузах.

В 1841 г. Н. И. Пирогов был направлен в Петербургскую Медико-хирургическую академию. По его инициативе при Академии впервые была организована кафедра госпитальной хирургии (1841 г.). Вместе с профессорами К. М. Бэром и К. К. Зейдлицем он разработал проект Института практической анатомии, который был создан при Академии в 1846 г. Одновременно заведая и кафедрой и только что созданным анатомическим институтом, Н. И. Пирогов руководил большой хирургической клиникой и консультировал в нескольких петербургских больницах.

Вклад Н.И. Пирогова в систему обучения врачей огромен: им написаны две классические работы; «Полный курс прикладной анатомии человеческого тела с рисунками (анатомия описательно-физиологическая и хирургическая)» (1843-1848 гг.) и «Иллюстрированная топографическая анатомия распилов, проведенных в трех направлениях через замороженное человеческое тело» в четырех томах (1852-1859 гг.). Обе они удостоены Демидовских премий Петербургской Академии наук 1844 и 1860 гг. Еще одна Демидовская премия была присуждена Н. И. Пирогову в 1851 г. за книгу «Патологическая анатомия азиатской холеры», основанная на опыте собственной работы в борьбе с эпидемиями в Дерпте и Петербурге [7]. Первое и главное в его врачебной деятельности – страдающий человек. В полевых условиях, в условиях военных действий в районе Дагестана он опробовал эфирный наркоз. Результаты потрясли его самого. Но при этом Николай Иванович просил присутствовать на операции и других раненых, чтобы избавить их от страха. И здесь он остался верен себе: провести операцию

по ампутации безболезненно и быстро, помочь не отдельным, а большинству. Он организовал операционный поток таким образом, что одновременно шли операции на трех столах, которые выполнялись бригадой врачей, при этом в сутки могли быть прооперированы 80-90 больных. И.П. Павлов так сказал о роли Н.И. Пирогова в становлении научной медицины: «Ясными глазами гениального человека, на самых первых порах, при первом соприкосновении к своей специальности – хирургии он открыл естественнонаучные основы этой науки: нормальную и патологическую анатомию и физиологический опыт и в короткое время настолько на этой почве установился, что сделался творцом в этой области». Безусловный организаторский талант Н.И. Пирогова положил начало сестринскому делу в военно-полевых условиях. Сестринский уход в то время практиковался только больницах и в Европе, и в России. Но представить сестру милосердия в самом центре военных действий смог только Н.И. Пирогов и способствующая ему Великая княгиня Елена Павловна (жена Великого князя Михаила Павловича Романова – брата Николая I).

В октябре 1854 г. Великая княгиня Елена Павловна обратилась к патриотическим чувствам русских женщин и основала на свои средства «Крестовоздвиженскую общину сестер попечения о раненых и больных воинах». В нее вошли женщины из самых разных слоев общества, от аристократок, образованных женщин, среди которых них были жены, вдовы и дочери государственных чиновников, помещиков, крупных купцов, офицеров, до простых малограмотных женщин. Перед отправлением в Крым они проходили краткосрочную (несколько недель) подготовку в Петербургской Медико-хирургической академии. Руководство их деятельностью в Крыму было поручено академику Н.И. Пирогову [8].

Ныне сестринское дело как медицинская специальность уже имеет два уровня подготовки: среднее образование и высшее образование. И начало этой подготовки положил Н.И. Пирогов.

«Вопросы жизни. Дневник старого врача», писанный для самого себя, но не без задней мысли, что, может быть, когда-нибудь прочтет и кто другой» – вот полное название его главного труда, имеющего непреходящее педагогическое и философское значение. Текст этого труда заслуживает особого анализа.

Казалось бы, что предельно занятый медицинской практикой, выездами в действующую армию, вопросами попечительства – как он мог выделить время для изучения практически всех выдающихся философских трудов периода классической античности, философской классики Нового времени, Эпохи Просвещения, периода немецкой классической философии?

Его «Вопросы жизни» начинаются цитатой Ж.-Ж. Руссо, которую он перевел так: « Пусть звучит труба страшного суда, я предстану с этой исповедью перед верховным судьей и громко воскликну: вот каков я был здесь, вот что делал, вот как я мыслю!!!».

Примечательно, что «Вопросы жизни» начинаются рассуждениями о природе сознания, в котором на первое место он ставит не декартово «Я мыслю, следовательно, я существую», а « Я ощущаю, следовательно, существую». И это принципиально важно, поскольку Николай Иванович всю свою жизнь следовал чувству, поступал по зову своего чувствования, но при этом природа его совести была такова, что его чувство оказывалось более истинным, чем выводы разума. Пластическое единство ощущений он подтверждает словами древних анатомов: «Сердце согревает, легкое говорит, желчь вызывает гнев, селезенка заставляет смеяться, печень учит любить». Комплекс ощущений дает, по Пирогову, непосредственное знание. И хотя у него нашлось бы немало оппонентов из среды рационалистов, видимо, для врача это первейшее чувство – постижение истины через ощущения, минуя длинную цепь умозаключений. Действительно, его мышление было организовано именно таким образом: он постигал истину и действовал незамедлительно, а уже потом у него уходили годы на то, чтобы эта истина стала

очевидностью и для остальных. Такая история происходила со всеми его лучшими учебниками: он точно знал, что и как нужно изложить в учебнике для практикующего врача или студента, он безостановочно, сутками создавал анатомический атлас, пользуясь изобретенной им технологией создания точнейшей топографии внутренних органов, а уже потом шел с готовым учебником к чиновникам и издателям. И вот тогда уже от него требовались пространные объяснения по всем правилам дедуктивного доказательства. Так он действовал на линии фронта, немедленно принимая наилучшие решения моментально и верно. Но верить ощущениям, убежден он, можно только обладая здоровым умом, волей и строгостью к этой воле. Так создаются жизненные правила для семейства, обществ и народов, считал он.

Особый интерес для философского анализа представляют те части «Дневника», которые посвящены картине мира. Не вдаваясь в подробный анализ, следует отметить, что главным для него остается вопрос «откуда могла взяться способность органического мира ощущать и сознать свое бытие» [9].

В педагогическом наследии Пирогова-врача и преподавателя необходимо отметить две основные линии: умение учиться с опорой на клиническую практику, критическое исследование клинических случаев, упреждающее наставление молодым врачам о возможности врачебной ошибки и стремление проникнуть в тайны жизни.

По поводу своей врачебной добросовестности и стремлении не допустить подобной ошибки в практике других врачей он писал известному хирургу Н.Ф. Арендту: «С самого начала своего врачебного поприща я принял за правило: не скрывать ни моих заблуждений, ни моих неудач, и я доказал это, обнаружив все мои ошибки и неудачи, и, чистый перед судом моей совести, я смело вызываю мне показать: когда и где я утаил хотя одну мою ошибку, хоть одну мою неудачу?». Он ввел в свои труды понятие «клинический учитель» и определил главное требование к нему: «Главное достоинство клинического учителя состоит в откровенности и чистосердечии и промахов перед своими, требующих от него признания сделанных ошибок и промахов перед самими учениками, и в первых моих клинических анналах я дал пример этой откровенности, раскрыв все сделанные мной ошибки; критика, конечно, нетрудная появившаяся в немецких журналах тотчас по появлении моей книги на свет, показала, что я вложил перст в раны многих клинических учителей» [10].

«Для учителя такой прикладной науки, как медицина, имеющей дело прямо со всеми атрибутами человеческой природы (как для своего собственного, так и другого, чужого я), для учителя, говорю, такой науки необходимо, кроме научных сведений и опытности, еще добросовестность, приобретаемая только трудным искусством самосознания, самообладания и знания человеческой природы» [11].

Самым удивительным представляется то, что и преклонном возрасте он по своему мировосприятию остался юношей: обладал прекрасной памятью, моментальной отзывчивостью, страстностью. И. А. Бунин писал о Пирогове:

Я счастлив тем, – не раз он говорил,
Что вот имею голову седую,
А юности своей не позабыл,
И уважать привык чужую.

Внешне жизнь Н.И. Пирогова проста, а биография незатейлива как у каждого настоящего врача: учение, организация лечебного дела, операции, помощь коллегам в овладении врачебным искусством, чтение лекций студентам, создание учебников и учебных пособий и постоянное их совершенствование.

Но было нечто, что сделало имя Николая Ивановича Пирогова особым в русской истории: истовость в исполнении долга, обозначенного им для самого себя. Он сам называл себя са-

моем, который всегда следит за собой, который всегда анализирует свое мировоззрение, стараясь «схватить» его суть.

Каким образом и как формируется народная любовь к личности – тайна. В русской истории немало примеров, когда, казалось бы, вся жизнь и деятельность была отдана делу народа, но народ был не только равнодушен к этим усилиям, но и вызывал у него недоверие. И, напротив, легенды и предания складывались вокруг людей, которые не искали признания, но всей своей жизнью невольно создавали особый образец отношения к людям. Например, при всей гражданственности своей поэзии Н.А. Некрасов не стал героем народных преданий, а вокруг А.С. Пушкина, который не писал специально для «простого» народа, не сочинял горестных поэм, до сих пор вьется кружево народных преданий, особенно в тех краях, где он жил как барин. При этом фольклорные предания полны лукавства, веселости, полной небывальщины совершенно далекой от биографических исследований. Такая любовь до сих пор живет вокруг так рано погибшего С.А. Есенина: его земляки и односельчане любят его как лучшим творением своей земли.

Такая народная любовь окутала Н.И. Пирогова еще при его жизни: солдатская молва приписывала ему такие врачебные чудеса, которые в то время не могли произойти. Например, ходила легенда о том, что он пришел одному молодому русскому офицеру руку, взятую у смертельно раненного чернокожего английского солдата, который, обратившись за советом к своему черному богу и посоветовавшись с ним, разрешил Н.И. Пирогову взять свою здоровую руку для пересадки. Пересаженная рука постепенно стала белой, а выходила этого офицера медицинская сестра-красавица и графиня, которой Николай Иванович специально поручил следить за выздоровлением больного. Все смешалось в этой легенде: и пересадка, и темнокожие солдаты-противники, которых милосердный русский врач лечил наравне со своими воинами, и медсестра-графиня. В этой легенде не сказано только о том, что Н.И. Пирогов, организовавший сестринский уход и привлечший к этому, в первую очередь, образованных женщин, требовал от них скромности, строгости и одинакового отношения ко всем страдающим от ранений. Он преклонялся перед этими героинями, а они платили ему не только уважением и любовью, но и беспримерной преданностью своей службе.

Он стал наставником и проповедником русского духа, никогда не думая об этом и не претендуя на поучения. Однако его сострадательность, самоотдача, врачебное искусство, жалость к больному, бескорыстие, строгость в служебных делах воспитывали людей лучше всяких проповедей. Он служил людям истово, как честный солдат, давший присягу. Он жил сурово как солдат, он понимал правду так, как она есть. Он всегда следовал долгу и только ему, его служение было освящено искренним чувством ответственности и сострадания. Те, кто работал вместе с ним, все, кого он учил, приобретали особый взгляд на жизнь, на людей, на жизненный долг, и, в конце концов, становились подвижниками, а подвижничество в традиции русской культуры, в традиции практически всех народностей России – ступень к святости.

Память о русском великом враче долго, например, хранил и народ Болгарии: на месте госпиталя, где Николай Иванович оперировал и организовывал всю медицинскую службу, был разбит парк-музей имени Пирогова, на месте лазаретов, где он принимал врачей и больных установлены памятные доски. В его войсках на самом переднем крае в передовых перевязочных пунктах Н.И. Пирогов встретился с генералом М. Д. Скобелевым, которым болгары восхищались: они знали его в лицо, угадывали его белого коня, любовались его кавалерийской посадкой и личным героизмом, а в солдатских кругах складывались о нем легенды. Впоследствии в Плевене в парке имени М.Д. Скобелева был установлен белый мраморный бюст Николаю Ивановичу Пирогову. Два героя – врач и генерал – сошлись на славянской земле, и сегодня их образы – это образы лучших русских людей.

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Собр.соч. Изд-во Академии педагогических наук. – М.-Л.. 1948. Т. 3.– С 18.
2. Пирогов Н.И. Отзыв о трудах медицинской комиссии полтавского губернского земства. 1869г. Собрание сочинений в 8 томах. – Государственное издательство медицинской литературы. – М.; 1962. –Т. 8. – С.85.
3. Пирогов Н.И. Предисловие к работе И.В. Бертенсона « Барачные лазареты в военное время и мирное время». 1871г. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в 8 томах. Государственное издательство медицинской литературы. – М.. 1962.– Т.8.– С.12.
4. Пирогов Н.И. Предисловие к работе И.В. Бертенсона « Барачные лазареты в военное время и мирное время». 1871г. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в 8 томах. Государственное издательство медицинской литературы. – М. 1962. – Т.8.– С.12.
5. Пирогов Н.И. Предисловие к работе И.В. Бертенсона « Барачные лазареты в военное время и мирное время». 1871г. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в 8 томах. Государственное издательство медицинской литературы. – М. 1962. – Т.8.– С.11.
6. Сорокина Т.С. История медицины3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 435.
7. Сорокина Т.С. История медицины3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 436.
8. Сорокина Т.С. История медицины3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 437.
9. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. Собрание сочинений в 8 томах. Государственное издательство медицинской литературы. – М., 1962. Т. 8. – С. 85.
10. Пирогов Н.И. Собр. соч. Государственное издательство медицинской литературы. – М., 1962.– Т.2.– С.11.
11. Пирогов Н. и Собрание сочинений в 8 т. Государственное издательство медицинской литературы. – М.; 1962. Т.8 – С. 399.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ XVIII – XIX ВВ. НА РУССКУЮ ДЕТСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ XIX ВЕКА

Л.Н. Стрельникова, г. Ставрополь

В истории русской детской литературы XIX века характерной чертой является обращение к наследию предыдущих эпох, когда в связи со своеобразием экономической, политической и культурной жизни страны, ситуация в педагогике и в психологии была принципиально иной, что естественным образом влияло на формирование самой литературы для детей. Да и развитие наук, посвящённых изучению человека применительно к его воспитанию, находилось на весьма низком уровне. И только бурное развитие русской философской мысли во второй половине XIX века привело к рассмотрению вопросов, касающихся воспитания человека и необходимости изменения подходов к воспитанию. Большинство русских философов в своих трудах обозначили проблему человека и его взаимоотношения с окружающим миром. Отечественные мыслители второй половины XIX века сформулировали необходимость изучения детской природы как отдельного уникального явления.

История антропологического подхода к воспитанию, берущая начало в древних трудах таких философов, психологов и педагогов как Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, указывает на необходимость изучения и учёта человеческой природы. Основоположник научной педагогики Я. А. Каменский считал необходимым согласовать природу человека и воспитательные влияния на него. В его трудах это выразилось в принципе природосообразности воспитания.

Фундаментальные исследования русского педагога К.Д. Ушинского стали существенным прорывом в обозначенном направлении. Он в своих работах утверждал, что современное ему неблагоприятное состояние воспитания во многом связано с тем незавидным местом, которое занимали философия и психология в русском обществе. Особенно, по его мнению, не востребованы были философские и психологические знания в отечественной педагогике того времени. «<...> в нашем общественном образовании, – писал К. Ушинский, – давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей» [4]. К.Д. Ушинский был первым из русских мыслителей, который столь масштабно и глубоко занялся проблемой антропологического обоснования педагогического знания, нашедшего отражение в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [4]. Основная мысль его работ этого направления – необходимость повернуть все педагогические воздействия к человеку. Б.Бим-Бад пишет: «К.Д. Ушинский заложил основы специального изучения человека как воспитуемого и воспитателя с целью согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека» [1]. Ушинский был первым, выделившим воспитание как главный фактор человеческого развития.

Художественная литература для детей становится источником антрополого-педагогических знаний о ребенке, его культуре и воспитании. В книге для детей «Детский мир» К. Ушинский показывает бытие ребенка в экзистенциальном и феноменологическом срезе. Создавая это пособие для детей, великий педагог обращался к литературному наследию предшествующего периода, в частности к собранию сочинений для детей другого писателя и переводчика А.С. Шишкова «Детская библиотека», так как наиболее четко определил, что А.С. Шишков вкладывал в свои произведения для детей, какие его произведения составляют суть его литературной и филологической концепции. Синтез научных знаний о человеке нужен был К. Ушинскому не только для доказательства могущественной силы воспитания. Такой синтез был особенно необходим для нового подхода к самому развитию, взаимосвязь физического, умственного и нравственного начал которого – движущие его силы.

Тем более что начальный этап творчества А.С. Шишкова для детей связан с периодом становления самой детской литературы и тесной связи ее с педагогическими течениями рубежа XVIII – XIX веков, которые оказывали сильное влияние на детскую литературу. Н.В. Чехов писал: «Педагогическое движение, питавшееся педагогическими идеями Д.Локка, Фенелона, Ж.-Ж.Руссо, Базедова, Песталоцци, И.Кампе и Жанлиса, понемногу изменяет характер воспитания детей, как в учебных заведениях, так и в домашнем быту» [5]. Официальная педагогика, господствовавшая в учебных заведениях и стремившаяся подчинить своему влиянию домашнее воспитание и обучение путем создания специальных кадров домашних наставниц и домашних учительниц, была всецело во власти общей политической реакции. Влияние западноевропейской педагогики и, в частности, педагогических идей Ж.-Ж.Руссо обращает внимание к интересам, жизни, быту и пониманию ребенка. Поэтому характер литературы для детей начинает меняться. Для них создаются разнообразные по содержанию книги: нравоучительные рассуждения в виде бесед старших с младшими, в виде сказок или повестей, повести и рассказы на различные моральные темы, сказки, переведенные и русские, часто нравоучительные, басни, энциклопедии, научно-популярные книги.

Следует отметить и тот факт, что русская литература начала XIX века еще только стояла у истоков духовной зрелости и не могла, вследствие того, что это была литература, адресованная дворянскому сословию, быть выразительницей особенностей русского национального духа,

характера, склада мыслей, чувств, симпатий и его идеалов. Открывавшиеся народные училища, университеты дали путь для народной образованности, дали верный залог для ее безостановочного движения. А созданное Министерство народного просвещения, которое впоследствии возглавил А.С. Шишков, заботилось о просвещении в целом государстве. В речах своих в главном управлении училищ А.С. Шишков призывал его членов к содействию в утверждении истинного воспитания, основанного на любви к правде, на правилах чести и человеколюбия.

Педагогические идеи и педагогическая практика каждой эпохи оказывают влияние на содержание книг для детей. *«Детская книжка всегда создается взрослыми для ребенка и в этом отношении она является определенным педагогическим орудием, отраслью педагогики. По отношению к ней всегда можно говорить об ее педагогическом влиянии, о внушении развиваемых ею идей и взглядов подрастающему поколению»*, пишет Н.В. Чехов [5]. Как отмечает по этому поводу И.Г. Минералова: «В истории русской детской литературы отразились процессы, которые происходили с культурой вообще, так что стиль культурной эпохи отражен и в детской словесности. От доминантных в XVII – XVIII вв. переводных произведений она к середине XIX в. приходит к явному преобладанию в детском чтении отечественной художественной литературы, написанной на русском языке» [2].

К.Д. Ушинский, много внимания уделявший вопросам умственного, нравственного развития детей, полагал, что словесность является прекрасным посредником и педагогическим, художественно-дидактическим материалом для реализации *названных целей*. Поэтому его обращение к литературному наследию А.С. Шишкова вполне оправдано. Великий русский педагог понимал огромную роль подобных произведений во всестороннем развитии детей. А одной из своих задач он считал необходимость в подготовке читателей к восприятию разнообразия и богатства отечественной литературы.

Список литературы

1. Б.Бим-Бад. Педагогическая антропология. – М., 2003.
2. Минералова И.Г. Детская литература. – М., 2002.
3. Ильяшенко Я.Г. Развитие антрополого-педагогических идей в России в 60-90-е годы XIX века // Труды кафедры педагогики, истории образования, и педагогической антропологии УРАО. – М., 2002. – Вып. 16
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений.: В 11т. Т. 8.
5. Чехов Н.В. Детская литература. – М., 1915.

РОЛЬ КОНЦЕПТА «ИДЕАЛ» В ПОСТИЖЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ

Т.А. Травкина, г. Ставрополь

В историко-педагогических исследованиях достаточно глубоко изучены вопросы, связанные с социальной ролью педагогической профессии, с профессиональными качествами педагога, с творческими, коммуникационными и иными аспектами его труда, с уровнем и качеством реализации учителем основных задач учебно-воспитательного процесса, с условиями развития индивидуальности педагога, с оценкой эффективности его труда.

Одной из основных причин аспектного, а не целостного изучения педагога как личности и профессионала является отсутствие в контексте теоретической историко-педагогической мысли понятий, позволяющих осмысливать стержневые характеристики феномена учителя, содержащиеся в трудах виднейших ученых-педагогов. Эти понятия должны обеспечивать целост-

ную реконструкцию воззрений крупных мыслителей в области образования на личность и деятельность учителя, помогая вскрывать сущность социокультурных, антропологических, аксиологических, гносеологических, психологических сторон его труда. Таким понятием может выступить категория «идеал учителя», которая в содержательном отношении представляет собой интегральную теоретическую характеристику педагога как личности и профессионала.

Введение этой педагогической идеализации – понятия «идеал учителя» – в научно-педагогический теоретический оборот является оправданным, так как ее включение в контекст устоявшихся понятийных инструментов позволяет расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании.

«Идеал» – это образец, совершенство; высшая цель человеческих стремлений, нечто возвышенное, совершенное, благое и прекрасное. Идеалы дают потребную образцовую меру разуму, который нуждается в понимании того, что является совершенным (И. Кант). Идеал есть высший образец, по которому человек строит свою жизненную стратегию. Исторически это понятие было введено для гармонизации чувственно-явленной (материализованной, воплощенной) и сверхчувственной (духовной) граней «идеи» (Платон). В литературе, затрагивающей тематику идеала, констатируется, что в большинстве культур сложились установки, согласно которым чувственно-телесный аспект идеала ценится людьми не меньше, чем его идейное, сущностное трансцендентальное значение. Одни люди могут в большей степени поклоняться телесной стороне идеала, тем самым иллюзорно превращая его в кумир, идол, фетиш. Другие рассматривают его как «окно в сущность» и относятся к нему преимущественно духовно. Смещение акцента либо на плотскую, либо на духовную сторону позволяет объяснить предрасположенность одних философов к концепции идеала как нормы, принятой в результате соглашения между людьми, а иных – ко взгляду на него как на самодовлеющую и трансцендентальную духовную сущность.

Иммануил Кант мыслил идеал как образно представленную «внутреннюю цель», регулирующую вечное стремление человечества преодолеть все противоречия между всеобщим и единичным, обществом и индивидом. Материалистически ориентированные мыслители отождествляют идеал, как правило, с образом цели деятельности людей, объединенных решением общей задачи. Идеалы – это проекции в будущее желаний людей. Они дают людям возможность выходить за пределы наличной действительности. Идеалы, понимаемые в таком ракурсе, соединяют человека с будущим, обуславливая приятие настоящего. Идеалы, как правило, диктуют людям позицию, исключаящую цинизм, разрушение, всякого рода нигилизм. Они возникают из представлений о совершенстве, базируясь на фундаменте ценностей. В этом смысле идеалы – это ценности, увиденные в совершенстве. Их следует отличать от утопий, которые тоже влекут человека в будущее, призывая трансформировать реальность. Идеалы всегда неразрывно связаны с реальностью и могут быть в той или иной степени достигнуты, в отличие от утопий, сфера реализации которых – умозрительная игра и фантазии.

В античной философии использовался термин «калокагатия», введенный Платоном и обозначавший гармонию физических и духовных качеств как идеал воспитания.

Категория «идеал» широко представлена в современной философии, эстетике, этике. В философии, говоря о методологических стандартах научного знания, выделяют: классический, математический, физический, гуманитарный идеалы научности. В эстетике идеал (высший критерий эстетической оценки) – это «вид эстетического отношения, являющийся образом должной и желаемой эстетической ценности». В этике – понятие морального сознания и категория этики, содержащие высшие моральные требования, возможная реализация которых личностью позволила бы ей обрести совершенство; образ наиболее ценного и величественного в человеке, абсолютное основание долженствования; критерий разделения добра и

зла. В Российской педагогической энциклопедии соответствующая категория определяется как «образ совершенства, наиболее ценного и величественного, в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга»

В энциклопедическом источнике особый акцент делается на том, что поиск «педагогически обоснованных идеалов», позволяющих совершенствовать процесс трансляции социокультурных ценностей от одного поколения людей к другому, является необходимым велением любого исторического времени.

Знакомство с различными вариантами использования категории «идеал» в современных гуманитарных дисциплинах убеждает в том, что его смысловое ядро, понимаемое как мерило совершенства, остается неизменным в научном дискурсе. Об этом, в частности, свидетельствуют многочисленные дискуссии в гуманитарной сфере, посвященные раскрытию содержания данной категории, которая семантически неразрывно связана с понятием совершенства. Так, например, Т. Котарбиньский в статье «Идеалы» выделяет четыре интерпретации совершенства: «безупречность, гармоничность, законченность и наивысшая степень».

Отечественная культура всегда была устремлена к высоким целям и поэтому использование понятия «идеал» связывалось в ней с осуществлением смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам (Ф. Прокопович, В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, Г. С. Сковорода, А. Н. Радищев, П. Я. Чаадаев, В. С. Соловьев, Е. Н. Трубецкой, Л. М. Лопатин, Л. Н. Толстой, Н. О. Лосский, С. Л. Франк, В. В. Зеньковский, Б. П. Вышеславцев, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев и др.).

Представления об идеальном учителе содержатся в основополагающих трудах видных отечественных педагогов, мыслителей, государственных деятелей. Эти воззрения, содержащиеся в их работах, касаются самых различных сторон личной жизни и профессиональной деятельности учителя. Они в большинстве своем не выражены системно и в разной степени научно обоснованы. Использование понятия «идеал учителя» дает возможность выявить в воззрениях отечественных педагогов и мыслителей типологическое и особенное в их понимании феномена педагога.

Как познавательное средство рассматриваемое понятие может помочь при выявлении в трудах выдающихся общественных деятелей, ученых описаний и объяснений того, каким должен быть педагог как носитель общей культуры, как гражданин, как личность, как профессионал.

Педагогическая работа – особый вид деятельности. Учитель решает предельно сложную задачу, он помогает учащемуся стать «знающим все вещи, искусство и языки» (Я. А. Коменский). Благодаря профессиональному труду ученик должен быть подготовлен к жизни в сложных, динамичных условиях; он должен быть включен, по выражению великого немецкого педагога Ф. Фребеля, в прошлое, настоящее и будущее культуры. Учитель как ведущий субъект образовательного процесса должен создать для растущего человека благоприятные условия, обеспечивающие его развитие в культуре, социализацию.

Итог взаимодействия с учащимся – приобщение ребенка к исторической культурной традиции, к высшим ценностям: истине, добру и красоте, обретение им необходимых знаний и навыков социально-приемлемого поведения для успешного выстраивания линии своей личной и последующей профессиональной жизни. Педагог призван показать ученику те области и языки культуры, с которыми тому придется иметь дело как работнику, гражданину, члену семьи или различных групп и сообществ. Педагогический труд – особо ответственная деятельность. В ее контексте зримые очертания обретает настоящее и возвращается будущее. Качество педагогической деятельности, в конечном счете, это качество социального бытия людей в его материальной и духовной проекциях.

Специфика педагогического труда, задающая горизонты развития человечеству и человеку, диктует постановку вопроса о том, каким должен быть учитель, реализующий эту мис-

сию в том или ином социокультурном пространстве, в то или иное историческое время. Понятие "идеал учителя" позволяет при проведении историко-педагогических исследований находить целостный ответ на этот вопрос в трудах выдающихся мыслителей, педагогов прошлого. Это понятие содержит в себе высокий эвристический потенциал, заключающийся в том, что оно, отражая сущность реально существующего (существовавшего) явления, дает возможность не только описывать, оценивать и объяснять сложный педагогический феномен, но и объяснять (прогнозировать) изменение роли, места, функций и миссии педагога в мире образования.

Значимость историко-педагогического знания для профессионального самосознания педагога, практическая, мировоззренческая, методологическая

Если признается значимость исторического измерения в профессиональном самосознании педагога, то какими образовательными средствами это измерение может быть достигнуто. Какое содержание образования и какое педагогическое взаимодействие обеспечивает этот результат?

Кажется, ответ на поверхности – необходимо хорошее систематическое освоение курса всемирной истории. В каком объеме? В объеме профессионального историка? Но что это значит? Курс всемирной истории – это скорее регулятивный идеал, чем реальная образовательная форма. Историк одновременно с этим курсом осваивает систему методов изучения исторического материала – методов как сугубо специальных и частных, так и более общих, интегральных. Историк по преимуществу – тот, кто владеет методом разыскания и анализа исторических источников. Историк более высокого класса – тот, кто наряду с полем источников владеет, возможно, более широким полем историографических традиций. Историк наивысшего класса – тот, кто умеет выйти и на третий уровень – уровень целостного видения исторического процесса. Строго говоря, это уже «сверхисторический» уровень. В разных школах он называется по-разному: философия или метафизика истории, концептуальная история, исторические спекуляции. В некоторых школах на этот уровень знания налагается запрет, – и, по-видимому, в этом запрете отражается правильное воззрение: в одном индивидуальном сознании практически невозможно совмещение всех трех уровней. Это совмещение – привилегия научного сообщества, традиции, школы, того еще не очень мало изученного феномена, который в отечественной традиции философского дискурса получил имя «соборный разум».

К.П. ЯНОВСКИЙ КАК ВЫРАЗИТЕЛЬ ПРОГРЕССИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СВОЕГО ВРЕМЕНИ

А.А. Трембикова, г. Ставрополь

Начало второй половины XIX века в России характеризовалось великим освободительным движением, всколыхнувшим общество. Вслед за реформой 1861 года об освобождении крестьян от крепостной зависимости наметились и другие реформы: судебная, земская, просветительная. К этому времени вопросы воспитания и образования стали пониматься как «вопросы жизни». 60-е и последующие годы – яркая страница в истории педагогики в России. В эти годы общественного подъема к педагогической теории и деятельности обращается много выдающихся людей: Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский и др.

Главное внимание общества в это время было привлечено к народной школе, которой в империи, можно сказать, и не было. В это время стала остро осознаваться необходимость развития отечественной педагогической периодики, появилась потребность в новых учебных книгах, разработке новых методик обучения, подготовке учителей для разного типа школ, создание самих школ – все это были насущные проблемы середины XIX века.

В 1864 году была проведена реформа системы начального и среднего образования, цель которой усматривалась в утверждении в народе религиозных и нравственных понятий и распределении первоначальных, полезных знаний.

В этих сложных условиях осуществлялись научные искания русских педагогов. Они внимательно следили и за развитием педагогической мысли Запада. В данный период отечественными педагогами были созданы ценные работы, обогащавшие мировую педагогическую мысль. Особенно много достижений отмечалось в русской теории образования, частной дидактике и методиках. В целом же, реформа образования включала внесение соответствующих изменений в организацию учебных заведений на новой, более качественной основе, с учетом гуманистических идей виднейших и прогрессивных ее деятелей, к числу которых по праву можно отнести попечителя Кавказского учебного округа К.П. Яновского, внесшего значительный вклад в развитие теоретико-практических основ обучения и воспитания, будучи выразителем прогрессивных педагогических идей своего времени.

«Нелегким бывает путь педагога. Часто он бывает воодушевлен наилучшими желаниями, принести пользу своим воспитанникам в деле воспитания, обучения и подготовки их к практической жизни: на это он употребляет иногда массу своих сил, труда, знаний, опыта, сердца, а между тем все эти усилия, сплошь и рядом, чуть не пропадают даром, так как любой педагог обыкновенно борется в своем деле с массой разнообразных течений и влияний, действующих нередко совсем противоположно его устремлениям, и в конце концов святое дело его нередко становится почти незаметным, невидимым, безрезультатным. Сколько мук душевных испытывает педагог в подобных случаях, если еще сердце не обросло мхом!..

Зато, наоборот, как озаряется жизнь его, когда он замечает, что семена, брошенные им на добрую почву, дали уже хорошие всходы, в чувства воспитанников свидетельствуют о том, что он был немалым виновником тех успехов, которыми они начали отличаться на поприще своей юной жизни!.. Во всяком случае, однако, прожить немало лет такой неустойчивой, можно сказать, капризной и постоянно тревожной жизнью, сохранить при этом никогда неизменяемое, доброе расположение духа, сохранить энергию и любовь к своему делу, и также энергично руководить, целой сотней работников и соучастников этого дела – это удел немногих. К таким счастливым исключениям принадлежит попечитель Кавказского учебного округа, Кирилл Петрович Яновский», – писал об известном русском педагоге XIX столетия его современник Е. Покровский в журнале «Вестник воспитания» в 1895 году [5, 1-2] в статье, посвященной юбилею попечителя.

Яновский Кирилл Петрович (1822-1902) – замечательный педагог-администратор. Происходил из небогатой малороссийской семьи. Учился в подготовительном классе Черниговского уездного училища, затем в черниговской гимназии; жил казеннокошным воспитанником в «доме воспитания бедных дворян». Окончив курс гимназии одним из лучших учеников, Яновский в сентябре 1839 г. поступил в Киевский университет на физико-математический факультет и окончил курс в 1843 году первым кандидатом. Крайне нуждаясь в средствах, Яновский, еще будучи студентом второго курса, стал давать уроки арифметики и географии в частном пансионе. Состоял преподавателем математики и физики в гимназиях Ровенской, Одесской и Кишиневской; в 1856 году был назначен инспектором этой последней гимназии, в 1862 году – директором ее, а также директором народных училищ Бессарабской губернии. В 1871 году назначен помощником попечителя Санкт-Петербургского учебного округа (1871-1878) [1].

Будучи принципиальным противником строгой классической системы воспитания и обучения и расходясь в этом отношении с взглядами графа Д.А. Толстого, занимавшего пост министра народного просвещения с 1866 по 1880 год, К.П. Яновский с «особенным удовольствием» принял в 1878 г. приглашение наместника Кавказа, Великого князя Михаила Николае-

вича, на пост попечителя Кавказского учебного округа, что предполагало определенную независимость в действиях. Здесь К.П. Яновский получил возможность шире проявить свою энергию, способность к инициативе, организаторский талант и выдающийся государственный ум.

Будучи представителем царской администрации на Кавказе, не подвергавший критике устои общественного строя страны, он в то же время не был удовлетворен существующей системой образования и характером столь часто проводимых сверху школьных реформ, которые не всегда учитывали условия быта и национальные особенности народов и племен, населявших Россию.

Рассматривая вопросы организации обучения в школах Кавказского края, он обращал внимание педагогической общественности на важность его совершенствования путем внедрения в практику достижений прогрессивной педагогической мысли и, прежде всего, идей К.Д.Ушинского и его учеников.

«Яновский культивировал гуманные методы воспитания», – отмечает в своем исследовании, посвященном развитию школьного обучения и педагогической мысли на Кавказе во второй половине XIX века, Е.Е. Хатаев [6, 14].

Его деятельность была весьма плодотворна; за 22 года управления Кавказским учебным округом образование Кавказа сильнее подвинулось вперед, число средних и низких учебных заведений значительно возросло, число учительских семинарий удвоилось, сильно продвинулось вперед профессиональное и сельскохозяйственное образование, благодаря организации в учительских семинариях и при сельских школах занятий по садоводству, огородничеству, пчеловодству и виноградарству).

А.Н. Острогорский, в приложении к журналу «Педагогический Сборник», писал о Яновском в 1901 году: «Кирилл Петрович состоит в звании почетного члена 18 учреждений, в том числе Императорской Академии Наук, Спб. Университета, Академии художеств, в звании действительного члена -3 учреждений, почетным гражданином городов: Кишинева, Березны и Екатеринодара, Кроме того, его именем названо одно из кишиневских училищ с постановкою в нем его портрета, а в Березне открыто училище его имени. Наконец, К.П. избран почетным мировым судьей города Тифлиса» [3, 166-167]. Из педагогических сочинений К.П. Яновского особенно заслуживает внимание его капитальный труд: «Мысли о воспитании и обучении», печатавшийся в журнале «Русская Школа» (1898-1899 г.г.) и изданный в 1900 г. отдельной книгой. В этом фундаментальном труде К.П. Яновский изложил свое понимание специфики моделирования учебно-воспитательного процесса в этнорегиональных условиях. Ему же принадлежит брошюра «Обманы и постоянное движение материи, как условие мировой жизни вообще и в частности жизни органической» (Санкт-Петербург, 1900 г.). К.П. Яновский стал инициатором не потерявшего и сегодня своей научной ценности издания «Сборника материалов для описания местностей и племен Кавказа», сведения для которого собирались преимущественно учителями народных школ, а также гимназий и училищ. Под его руководством вышла целая серия (20 томов) научных исследований различных местностей Кавказа из области археологии, этнографии, истории Кавказа; пословицы, поговорки, сказки местного населения. По оценкам современников, Кирилл Петрович «сумел вызвать авторскую деятельность» в учителях (была выработана обширная программа, определяющая характер сведений, предназначенных для помещения в издание) [2, 96].

Глубокое понимание особенностей многонационального, разнорелигиозного региона позволило К.П. Яновскому за 22 года управления Кавказским учебным округом значительно увеличить в этом крае количество средних и низших учебных заведений, удвоить число учительских семинарий, поднять у населения авторитет сельского учителя. Сам же Кирилл Петрович был «образцом для педагогов» [1. 69, 98]. Его доступность поражала современников, он принимал всех просителей как добрый друг, а не как высокопоставленный чиновник, облаченный властью. Даже его отказ в неко-

торых просьбах действовал успокаивающе. Как свидетельствовали современники, так мог вести себя только человек, «весь проникнутый истиной, справедливостью и гуманностью» [4, 69].

За труды по изучению местностей и племен Кавказа, а также плодотворную просветительскую и образовательную деятельность К.П. Яновский был избран почетным членом Академии наук и многих ученых обществ – русских и западноевропейских. В 1900 году он был назначен председателем комиссии по преобразованию средней школы (Санкт-Петербург), а в следующем году – членом Государственного совета [7, 674-675].

Анализ педагогической биографии К.П. Яновского убеждает в том, что этапы его жизненного пути были одновременно вехами в становлении замечательного педагога-гуманиста. К.П. Яновский прошел все ступеньки иерархической лестницы, начав свою педагогическую деятельность с должности простого учителя, смотрителя учебных заведений, директора гимназии, директора народных училищ, дойдя до поста сначала помощника попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, затем – попечителя Кавказского учебного округа, почетного члена Российской академии наук. Как педагог-практик он состоялся и в должности простого учителя и в должности попечителя самого многонационального округа России, который возглавлял в течение двадцати лет.

Педагогическая биография К.П. Яновского является наглядным свидетельством служения народу и отечественной педагогике, а жизнь – примером для подражания всем, вступающим на педагогическую стезю.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России во второй половине XIX – начала XX века / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.
2. Краснов, М. В. Просветители Кавказа / М. В. Краснов. – Ставрополь: Тип. губ. правл., 1913.
3. Острогорский, А.Н. Библиографический указатель материалов по истории русской школы. № 1 – 14 / А. Н. Острогорский // Приложение к журналу «Педагогический сборник». – 1900. – №11.
4. Пасхалов Я. Попечитель-педагог // Русская школа. – 1901. – №9.
5. Покровский Е. Кирилл Петрович Яновский – попечитель Кавказского учебного округа // Вестник воспитания. –1895.–№1
6. Хатаев, Е. Е. Школа и педагогическая мысль народов Северного Кавказа, вторая половина XIX века – 1917 год: дис. докт. пед. наук: 13. 00. 01./ Хатаев Еристау Елканович. – М., 1996.
7. Яновский Кирилл Петрович // Энциклопедический словарь. Репринт. воспроизведение изд. Ф.А. Брокгауз – И. А. Ефрон /под ред. К. К. Арсеньева. – СПб., 1904.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акименко В.М. – к.пед.н., доцент кафедры коррекционной педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Алексеева А.А. – ассистент кафедры хореографии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ануприенко И.А. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Амиров А.С. – соискатель кафедры воспитания, социализации и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Артеменко О.Н. – к.пед.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета.

Атарицкова Е.Н. – к.филол.н., д.юрид.н., зав. кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, декан историко-филологического факультета ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бабаян А.В. – д.пед.н., профессор кафедры теории и истории педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Белевцова А.М. – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Беляева Л.Ю. – ассистент кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бережная М.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Блощаненко О.А. – соискатель

Бобренко О.С. – к.пед.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бобрышов С.В. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской деятельности и инновациям ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Борисова Л.П. – к.пед.н., старший преподаватель филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Гаранжа Н.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гаценко Н.В. – зам. директора по научно-методической работе МОУ «ЦППРиК», г. Кисловодск

Гвоздилов Р.Н. – к.филос.н., доцент, начальник научно-исследовательского управления ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гиршович В.С. – к.пед.н., доцент кафедры математики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Глушкова Н.Г. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гончаров В.Н. – к.филос.н., профессор кафедры андрагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Горбушина И.А. – к.психол.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гостунская Я.И. – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Горлова Л.Г. – старший преподаватель кафедры хорового дирижирования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Грузков В.Н. – д.филос.н., профессор кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Грузков И.В. – докторант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Долганина В.В. – к.псих.н., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Долотова Т.Н. – к.филол.н., доцент кафедры русского языка

Дорошева О.А. – соискатель Северо-ПятиКавказского социального института, медицинский психолог Ставропольской краевой клинической психиатрической больницы №1.

Дьяченко М. Г. – воспитатель коррекционной школы-интерната №36 г. Ставрополя.

Евмененко Е.В. – к.психол. наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Еремин А.М. – к.тех.н., доцент, зав. кафедрой математики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ершова В.В. – к.псих.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ефимцева И.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Жураховская Т.Г. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Загирняк М.В. – к.тех.н., профессор, ректор Кременчугского государственного университета им. М. Остроградского.

Заикина Е.А. – к.пед.н., старший преподаватель филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Захарина Т.Г. – к.пед.н., директор школы-интерната №36 г. Ставрополя.

Зимовина О.А. – д.пед.н., профессор, проректор по научной работе НОУ ВПО Черноморская гуманитарная академия.

Зубарева Т.М. – директор МОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска

Иванникова Е.Д. – к.соц.н., доцент кафедры теории, истории и методики социальной работы филиала Российского государственного социального университета в г. Ставрополе.

Иванова Ю.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Иванченко И.В. – зам. лиректора по учебной и научной работе филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

Извеков И.Н. – к.пед.н., доцент, старший научный сотрудник Лаборатории духовно-нравственного воспитания личности Института образовательных технологий Российской академии образования в г. Сочи (ИОТ РАО) .

Иманмухаметова Б.М. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Иманмухаметова Г.М. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Истомин В.Н. – к.воен.н., доцент кафедры физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кабушко А.Ю. – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Каменева Г.Н. – к.ист.н., доцент, зам. Начальника научно-исследовательского управления ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Камызина А.В. – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Катилевская Ю.А. – к.пед.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности, секретарь ученого совета ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кацалова Н.Ф. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кирилова Е.М. – старший преподаватель кафедры филологии филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

Коломыцева К.С. – старший преподаватель кафедры дизайна ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Колтачев В.В. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой теории и истории педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Колтачева О.Ю. – д.пед.н., профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Северо-Кавказского социального института.

Котова И.Б. – зав. лабораторией развития личности Института образовательных технологий ГАН «Российской академии образования», член-корреспондент РАО, д.псих.н., профессор.

Кочкаров Э.Э. – к.пед.н., доцент КЧГУ им. У.Д. Алиева, г.Карачаевск.

Красильников В.В. – к.техн.н., профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Краснокутская Л.И. – к.ист.н., зав. кафедрой социально-экономических дисциплин филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

- Кретич С.* – к.ист.н., доцент кафедры истории Белградского университета.
- Крупина О.В.* – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Крыжевская Н.Н.* – соискатель ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Кубеков Э.А.-М.* – к.пед.н., доцент, зам. декана по учебной работе КЧГУ им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск.
- Кузина О.Я.* – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Кулешин М.Г.* – к.ист.н., начальник административного управления ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Куликова М.Ю.* – учитель-дефектолог Северного окружного управления образования г. Москвы ГОУ СОШ №185.
- Кульчицкая И.Ю.* – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Кутепова Л.С.* – соискатель ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Куцеев С.Ю.* – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Лазарева А.Г.* – к.пед.н., методист МОУ ДОД ДДТ Октябрьского района г.Ставрополя.
- Лебедева Н.А.* – воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида» №53 «Солнышко» г. Новоалександровска.
- Лидак Л.В.* – д.псих.н., профессор, ректор Минираловодского филиала Московской открытой социальной академии.
- Литвина Г.А.* – к.пед.н., старший преподаватель кафедры физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Лушина А.П.* – член творческого союза художников РФ, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
- Магомедов Р.Р.* – д.пед.н., профессор кафедры физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Макадей Л.И. – доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета.

Манаенко Г.Н. – д.филол.н., член союза журналистов России, профессор кафедры русского языка ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Манаенко С.А. – к.филол.н., доцент ВАК, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Медведева Л.М. – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Мельникова М.И. – доцент ВАК кафедры специальной и клинической психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Микула О.Н. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Минакова О.А. – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Митин А.Е. – к.пед.н., доцент кафедры оздоровительной физической культуры, докторант кафедры теории и методики физической культуры Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

Моздор Н.В. – к.псих.н., старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Морозова А.В. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Мулеван Е.Г. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Нагаева Р.А. – аспирант Карачаево – Черкесского государственного университета им. У.Д.Алиева.

Назаренко Н.Н. – старший преподаватель кафедры русского языка ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Налбандьян М.А. – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой теории и методики музыкального образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Нестеров А.С. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Нестерова В.Л. – аспирант Ставропольского государственного университета.

Николаева Н.А. – воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида» №53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Никотина Е.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Новикова О.Н. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Овсянникова Л.Д. – к.пед.н., доцент, декан факультета искусств ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Овчаренко Т.С. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Петрова Л.Е. – доцент, зав. кафедрой изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Пономарев Е.Г. – д.юрид.н., профессор, зав. кафедрой истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Прилепских О.С. – к. психол.н., доцент, и.о. зав. кафедрой психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Прокудин К.А. – аспирант Северо-Кавказского государственного технического университета.

Пянзина Ю.Г. – старший преподаватель кафедры хореографии, и.о. зам. декана факультета искусств ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ромаев А.П. – к.пед.н., преподаватель Нижегородской академии МВД России.

Ромашова Н.Б. – д.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Роткина И.М. – ст. преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске.

Русинова С.В. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Садченко В.Н. – к.истор.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Саенко Л.А. – к.пед.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Саламатина Н.П. – учитель истории МОУ СОШ(К) №33 г.Ставрополя.

Сейфулина Г.В. – к.биол.н., доцент кафедры андрологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Семенова Ф.О. – к.психол.н., доцент, зав. кафедрой психологии Карачаево – Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева

Семенова Ф.О. – учитель Специальной коррекционной общеобразовательной школы – интерната №10 г.Москвы.

Сербина И.М. – воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида» №53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Сергеева Т.Б. – д.филос.н., профессор, зав. кафедрой философии, культурологии и социологии ГОУ ВПО Ставропольской государственной медицинской академии.

Сечина Л.П. – воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида» №53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Сирак В.А. – к.филос.н., доцент кафедры теории и истории кооперативного движения Ставропольского кооперативного института (филиал Белгородского университета потребительской кооперации).

Скворцова Я.Г. – методист учебно-методического управления ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Слюсарева Е.С. – к.психол.н., доцент, зав. кафедрой специальной и клинической психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сляднев А.А. – к.психол.н., доцент кафедры хореографии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сляднева Л.Н. – д.пед.н., доцент, зав. кафедрой хореографии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Смагина М.В. – к.соц.н., зам. начальника учебно-методического управления (по лицензированию и аккредитации) ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Соловьева Е.В. – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Стрельникова Л.Н. – к.филол.н., старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Стивак М.В. – соискатель кафедры воспитания, социологии и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Суханова Н.А. – к.пед.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета.

Тарасова Н.Я. – отличник народного просвещения, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тинькова Е.Л. – к.вет.н., доцент, зав.кафедрой биологии и экологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тихонова Е.С. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тоискин В.С. – к.техн.н., профессор, зав. кафедрой прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Толстова Н.А. – старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Толстокоров Е.С. – заслуженный работник культуры РФ, доцент, зав. кафедрой хорового дирижирования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Торикова Е.Ф. – к.психол.н., доцент, декан психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Травкина Т.А. – заместитель директора ГС(К)ОУИ-II вида «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат №36 города Ставрополя».

Трембикова А.А. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тюренкова С.А. – к.пед.н., доцент, начальник учебно-методического управления ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Умрихина Ю.М. – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Фенухин В.И. – к.соц.н., доцент, директор филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

Филиппова С.О. – д.пед.н., профессор, заведующая кафедрой оздоровительной физической культуры Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

Францева Е.Н. – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Хорошилова Е.П. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Хорошилова Н.Ю. – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Цвирко Н.И. – к.биол.н., доцент ВАК, руководитель центра качества образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Чагаров А.М. – аспирант Карачаево – Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева.

Черноиванова Т.Н. – старший преподаватель филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Чубо Н.В. – зав. социально-правовым отделом, юрисконсульт Муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Кисловодск.

Чуприна А.А. – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Шаповалова Т.В. – учитель школы-интерната №36 г. Ставрополя.

Шванке О.С. – социальный работник.

Шеховцова Т.С. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Шнюкова Р.П. – заслуженный учитель России, доцент кафедры изобразительного искусства ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Шумакова А.В. – к.пед.н., профессор кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Эбзеев М.М. – к.пед.н., профессор, декан факультета физической культуры КЧГУ им. У.Д. Алиева.

Язвинская С.Д. – к.пед.н., зам. декана психолого педагогического факультета ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Содержание

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аветян А.М.</i> Психологические особенности межличностных отношений старшекласников в полиэтнической образовательной среде	3
<i>Амиров А.С.</i> Экологическое образование школьников как составляющая образовательной политики в Северо-Кавказском федеральном округе	5
<i>Артеменко О.Н., Суханова Н.А.</i> Профессиональное развитие преподавателей вуза как инструмент управления качеством обучения ...	7
<i>Бережная М.В.</i> Информационная среда как основа формирования информационной культуры учащихся	8
<i>Блощаненко О.А.</i> Обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования в формировании универсальных учебных действий	11
<i>Гвоздиков Р.Н.</i> Формирование информационной культуры личности как значимый эффект социализации	14
<i>Гиришович В.С.</i> Развитие культуры речи учащихся средствами математики .	17
<i>Гончаров В.Н.</i> Сущность аксиологического подхода к процессу формирования ценностных ориентаций	19
<i>Грузков В.Н., Грузков И.В.</i> К проблеме реализации духовно-нравственных ценностей в профессиональной подготовке педагогов	21
<i>Дорошова О.А.</i> Факторная структура психологической компетентности судебных психологов-экспертов	24
<i>Еремин А.М.</i> Формирование математического мышления учащихся как задача современного школьного обучения	27
<i>Ефимцева И.В.</i> Психолого-педагогические аспекты разработки и применения информационных технологий обучения в вузе	29
<i>Захарина Т.Г.</i> Психологические слагаемые педагогического общения	32
<i>Иманмухаметова Б.М.</i> Проблема подготовки учителей к инновационной деятельности	33
<i>Каменева Г.Н.</i> Воспитание историй: проблемы современного школьного преподавания «Новейшей Отечественной истории»	35

Кирилова Е.М. Когнитивно-коммуникативное развитие личности как основа антропологического подхода к проблеме обучения иноязычному общению	38
Котова И.Б., Коваленко И.В. О месте антропологических идей в теоретических построениях отечественных психологов	41
Кочкаров Э.Э. Конкурентоспособность специалистов как необходимое условие эффективного развития отрасли «Физическая культура»	47
Крыжевская Н.Н. Психолого-антропологический подход к профилактике профессиональной деформации личности в условиях образовательных учреждений системы МВД	48
Кубеков Э.А-М., Курачинова Д.Э. Смена образовательной парадигмы в условиях модернизации российского образования	51
Кулешин М.Г., Смагина М.В. Нормативно-правовые основы защиты детства от семейного насилия	53
Лазарева А.Г. Педагогический потенциал среды как детерминанта работы с интеллектуально одарёнными детьми	55
Лидак Л.В. Проблема ценностей семьи и внутрисемейных отношений в контексте антропологической парадигмы	57
Литвина Г.А., Литвина Е.В. Антропологические основания мировоззрения педагогов	59
Морозова А.В. Особенности реализация технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в рамках антропологического подхода	62
Неверкович С.Д. Методология проектирования современных образовательных программ в сфере физической культуры и спорта	64
Ромаев А.П. Категория «свобода» в аксиологическом поле современной российской педагогики	69
Никотина Е.В. Антропологический подход к определению структуры информационной культуры младших школьников	72
Прилепских О.С. Психологическая компетентность педагога: подходы к определению структуры и содержания	75
Пянзина Ю.Г. Влияние образа «Я» на формирование ценностных ориентаций личности педагога	77
Ромаева Н.Б., Магомедов Р.Р. Психолого-педагогическое сопровождение реализации моделей выравнивания стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп населения	79

Роткина И.М. Формирование конфессиональной толерантности будущего учителя в педагогическом вузе	81
Семенова Ф.О., Нагаева Р.А. Категория «отношение» как базовая категория в психологии межличностных отношений	84
Сечина Л.П., Николаева Н.А., Сербина И.М. Особенности выравнивания стартовых возможностей детей старшего дошкольного возраста в условиях ДООУ	86
Сляднев А.А. От учительского аскетизма к педагогическому этосу	88
Сляднева Л.Н. Антропологический акмеизм художественно-творческой деятельности современного педагога	92
Спивак М.В. Информатизация школьного образования как приоритетное направление образовательной политики в Северо-Кавказском федеральном округе	96
Суханова Н.А. К вопросу о стандартах качественного образования в высших учебных заведениях	98
Тарасова Н.Я., Минакова О.А., Коломыцева К.С., Кузина О.Я. Одарённые дети: психологический портрет	100
Тихонова Е.С. Субъектно-развивающий потенциал психологической профессии	105
Тоискин В.С., Красильников В.В. Антропологические основания разработки учебных изданий	107
Хорошилова Н.Ю. Психологическое сопровождение педагогической деятельности: сущностные и технологические параметры	109
Чубо Н.В. Некоторые аспекты социально-правовой помощи детям и подросткам из неблагополучных семей	111
Эбзеев М.М. Основные требования к профессиональной компетенции специалиста в современных условиях модернизации российского образования	113

РАЗДЕЛ II. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Беляева Л.Ю. Формирование эстетической культуры ребенка в условиях современной семьи	117
Бобрышов С.В., Шванке О.С. Духовно-нравственное воспитание в исследовании и решении проблем подготовки современного педагога	118

Гиринович В.С. Реализация задач духовно-нравственного воспитания при обучении математике	121
Глушкова Н.Г. Проблема духовно-нравственного воспитания личности ребенка в творчестве Ф.М. Достоевского	124
Журавовская Т.Г. Антропологические истоки идей о духовно-нравственном образовании в трудах Оптинских старцев XIX века	128
Заикина Е.А. Учитель и духовность: проблемы взаимосвязи в новом тысячелетии	131
Зубарева Т.М. Духовно-нравственное воспитание учащихся в процессе социализации в поликультурной среде малого города	132
Иванникова Е.Д. Из опыта воспитания конкурентоспособной личности с толерантным сознанием	135
Иванченко И.В. Духовно-нравственное становление личности педагога в системе непрерывного профессионального образования	138
Извеков И.Н., Зимовина О.А. Система нравственного воспитания молодежи: генеалогический аспект	140
Камызина А.В. К вопросу о патриотическом воспитании	144
Каневская Ж.О. Духовно-нравственное воспитание младших школьников как актуальная проблема современного начального общего образования	147
Кульчицкая И.Ю. Проектирование процесса нравственного воспитания младших школьников	149
Лушина А.П. Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования в процессе творческой и духовной самореализации личности	153
Медведева Л.М. Отношения сотрудничества учителя и ученика в гуманистической парадигме образования	155
Налбандьян М.А. Эстетическая культура как составляющая духовной культуры будущего учителя	157
Русинова С.В. К проблеме духовно-нравственных отношений будущих учителей	159
Садченко В.Н. Пример как один из способов формирования милосердного отношения к прокаженным в деятельности миноритов средневековой Западной Европы XIII-XIV вв.	161
Сирак В.А. Значение нравственного воспитания в процессах модернизации образования	165
Соловьева Е.В., Борисова Л.П. Формирование сущностных сторон духовности и духовной культуры личности	166

Фенухин В.И. Воспитание толерантности как условие сохранения и развития российской государственности	168
Черноиванова Т.Н. Духовность как основание деятельности педагога	171
Чуприна А.А. Ценностная составляющая гуманитарного знания в аспекте философского осмысления проблемы духовно-нравственного воспитания современной личности	172

РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева А.А. Имидж учителя искусств в условиях стрессовых ситуаций профессиональной деятельности	176
Атарщикова Е.Н., Пономарев Е.Г. Учитель, чей образ пленял нас: опыт аксиологической рефлексии биографии и судьбы педагога	180
Бабаян А.В. Образ учителя в наследии М.И. Демкова	187
Бобренко О.С. Психологическое здоровье педагога: антропологический подход	189
Гаранжа Н.В. Организация взаимодействия классного руководителя и семьи в целях оптимизации воспитательного процесса	191
Горлова Л.Г. Повышение культуры речевых коммуникаций как фактор пропагандирования здорового образа жизни педагога	193
Долганина В.В. Психологическое сопровождение педагогических кадров, подверженных синдрому профессионального выгорания	196
Долотова Т.Н. Репрезентация образа учителя в текстах школьных сочинений ...	198
Катилевская Ю.А. Эмоциональное выгорание как фактор деформации профессионального контура личности педагога	202
Краснокутская Л.И. Слово А.С. Пушкина в подготовке учителя: история и современность	204
Манаенко Г.Н. Коммуникативные свойства речи: интеллигентность	208
Манаенко С.А. Специфика речевой деятельности учителя	212
Микула О.Н. Условия формирования информационной компетентности учителя	214
Овсянникова Л.Д. В.В. Медушевский и его взгляд на проблему духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства	216

Овчаренко Т.С. Сельское учительство в образовательном и социокультурном пространстве Ставрополя: 1960-е -1970-е годы	219
Саенко Л.А. Социальное положение учителя: история и современность	223
Саламатина Н.П. Подготовка учителя к участию в педагогическом совете нетрадиционной формы	225
Сейфулина Г.В. Профессиональное здоровье современного руководителя образовательного учреждения	227
Толстокозов Е.С. Антропологические основания процесса преподавания хоровых дисциплин	229
Умрихина Ю.М. Роль языковой культуры педагога-музыканта в процессе личностного развития молодежи	232
Францева Е.Н. О сущности и основаниях инновационной культуры современного педагога	234
Шапвалова Т.В. Информационная компетенция учителя как залог состоятельности в педагогической профессии	236
Язвинская С.Д. Информационно-компьютерная компетентность учителя информатики: сущность и структура	238

РАЗДЕЛ IV. ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акименко В.М. О личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда	241
Гаценко Н.В. Психологическое сопровождение подростков «группы риска» в условиях центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции	243
Горбушина И.А. Современный педагог в системе инклюзивного образования	245
Гостунская Я.И. Проблемы подготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образования	247
Дьяченко М.Г. Профессиональная позиция педагога в системе инклюзивного образования	250
Евмененко Е.В. Формирование профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях современной системы образования	252

Ершова В.В. Сущность, структура и функции духовно-нравственной культуры сурдопедагога	255
Кабушко А.Ю. Инновационная деятельность как ресурс профессионального развития педагога специального образования	256
Куликова М.Ю. Подготовка учителя к интегрированному обучению в классе коррекции	258
Митин А.Е., Филиппова С.О. Формирование компетентности в области гуманитарных технологий у специалистов по адаптивной физической культуре	260
Семенова Ф.О. Основные антропологические аспекты организации коррекционной работы со слабослышащими детьми	263
Сечина Л.П., Лебедева Н.А. Сотрудничество семьи и ДОУ в реализации модели семейного дошкольного образования детей с особыми потребностями	265
Слюсарева Е.С. Педагог в системе инклюзивного образования: проблемы готовности к взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья	268
Цирко Н.И., Тинькова Е.Л. Модульно-рейтинговая система оценки знаний как средство активизации учебной деятельности студентов при изучении естественнонаучных дисциплин	271
Шеховцова Т.С. Позиция педагога в формировании гуманного отношения к детям с тяжёлыми физическими и психическими заболеваниями	275

РАЗДЕЛ V. АНТРОПООРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Белевцова А.М. Самостоятельность как предпосылка и детерминанта эффективной подготовки будущего учителя музыки	280
Иманмухаметова Г.М. Формирование информационной компетентности современного учителя	282
Назаренко Н.Н. Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей начальных классов: экспериментальный аспект	284
Магомедов Р.Р., Истомин В.Н., Загирняк М.В. Модель ценностно-смыслового усвоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами	287

Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С., Загирняк М.В. Целеполагание и конструирование содержания образования при формировании методической компетентности будущих учителей физической культуры	295
Макадей Л.И. Особенности ценностных ориентаций у современных студентов вуза	301
Мельникова Д.М., Мельникова М.И. Временная организация личности в контексте профессионального становления будущего педагога	302
Моздор Н.В. Влияние смысложизненных ориентаций студентов педагогических вузов на формирование профессиональных качеств	305
Мулеван Е.Г. Формирование инновационной культуры будущих учителей: опыт реализации спецкурса	307
Нагаева Р.А. Психологическая поддержка личностного развития студентов вузов в процессе профессионализации	310
Скворцова Я.Г. Особенности подготовки будущих педагогов в условиях модернизации начального школьного образования	311
Тоискин В.С., Красильников В.В. Антропологический подход к формированию ИКТ-компетентности студентов педагогического вуза	313
Толстова Н.А. Эволюция процесса подготовки учителей информатики: исторический аспект	314
Торикова Е.Ф. Сопровождение развития человека с позиций антропологического подхода	316
Тюренкова С.А. Биоэтический принцип как основа антропологического подхода к естественнонаучному образованию в педагогическом вузе	318
Хорошилова Е.П., Крупина О.В. Современные проблемы подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности	319
Шнюкова Р.П., Коломыцева К.С., Петрова Л.Е. Теоретические аспекты формирования духовной культуры будущих учителей изобразительного искусства	321
Шумакова А.В. Антропологическое пространство вуза – новый тип педагогической реальности в подготовке современного учителя-профессионала	324
Эбзеев М.М., Чагаров А.М. Актуальные задачи формирования профессионального экономического мышления специалиста физической культуры в современных условиях	327

РАЗДЕЛ VI. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ануфриенко И.А.</i> Возрожденческие элементы воспитания женщин городского социума Флоренции XIV – XV вв. (на примере горожанки Маргариты ди Марко Датини)	330
<i>Иванова Ю.В.</i> Аксиологический подход в подготовке педагогических кадров в Великобритании во второй половине XX века	332
<i>Кацалова Н.Ф.</i> Просветительская политика Петра I в отношении женщин	336
<i>Колпачев В.В.</i> Антропологические основы психолого-педагогического творчества Н.И. Пирогова	337
<i>Колпачева О.Ю.</i> Патриотизм как антропологическое основание педагогики В.Я. Стоюнина	344
<i>Кретич С., Новикова О.Н.</i> Образовательная реформа в православной церкви Боснии и Герцеговины как элемент политики государственной централизации	346
<i>Кушеев С.Ю.</i> Развитие законодательства Российской империи в конце XIX – начале XX вв. в области регулирования труда несовершеннолетних	349
<i>Нестеров А.С., Нестерова В.Л.</i> Вопросы женского образования на страницах отечественной периодической печати XIX века	354
<i>Прокудин К.А.</i> К вопросу привлечения на российскую военную службу кавказцев: историко-краеведческий аспект	357
<i>Сергеева Т.Б.</i> Вклад Н.И. Пирогова в развитие школьного и высшего медицинского образования	363
<i>Стрельникова Л.Н.</i> Влияние педагогических идей XVIII – XIX вв. на русскую детскую литературу XIX века	369
<i>Травкина Т.А.</i> Роль концепта «идеал» в постижении и изучении образа учителя	371
<i>Трембикова А.А.</i> К.П. Яновский как выразитель прогрессивных педагогических идей своего времени	374

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**АНТОРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ
ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

МАТЕРИАЛЫ

*VII Международной научно-практической конференции
(10 декабря 2010 года)*

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 11.10.10		
Формат 60х84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 23,25	Уч.-изд.л. 22,14
Бумага офсетная	Тираж 140 экз.	Заказ 25

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».